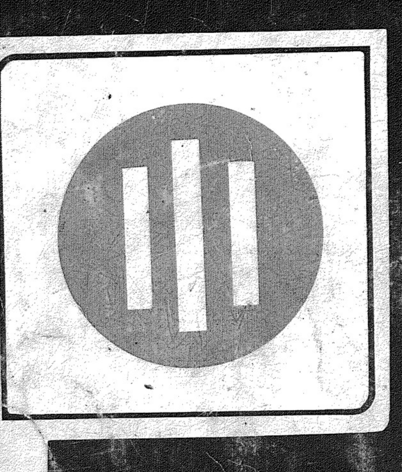
إستراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها

في البلاد العربية





الدكتور
طاهر عبد الرازق

...ور
...سن الإبراهيم

إستراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها

في البلاد العربية

الدكتور
عبد الرحمن حسن الإبراهيم
جامعة قطر

الدكتور
طاهر عبد الرازق
أستاذ نظم التعليم بجامعة
ولاية نيويورك في بفالو

١٩٨٢

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمـــــــــة

يعتبر هذا الكتاب جديدا كل الجدة ، ومتطورا كل التطور من وجهة نظر استراتيجيات وتطوير المناهج ، الى جانب عمليتى التعليم والتعلم . ولقد حققت التكنولوجيا والعلوم التربوية ــ من نهاية الحرب العالمية الثانية ــ تقدما وتطورا من الأهمية بمكان ، وعليه فان عرضنا لموضوع المناهج واستراتيجيات تغييرها وتطويرها ــ لم يأخذ الأفكار التقليدية عن المناهج ، وصلتها بعمليتى التعليم والتعلم . ويحتوى هذا الكتاب على خلاصة لجهد كثير من العاملين فى التربية بمعناها المعاصر ، هؤلاء الذين اهتموا بتخطيط وتطوير وتصحيح العمليات التربوية . و يشترك هؤلاء جميعا ــ ونحن معهم ــ فى أن المناهج يمكن تخطيطها وتنفيذها وتقويمها وفقا للأسلوب العلمى التجريبى فى أطار أسلوب النظم ،و بعيدا عن التحيز والآراء الشخصية ، بجانب التخمينات والأفكار الغير الناضجة .

و يعتبر هذا الكتاب مصدرا لا غنى عنه لأولئك الذين يعدون الخطط والاستراتيجيات التعليمية فى البلدان العربية بطريقة علمية ، وأسلوب نظامى . لقد أدى اعتماد المؤلفين فى تصميم وأخراج فصول هذا الكتاب على مصادر مختلفة ، وعلى قدر من التكرار فى الأفكار الأساسية ، ولكن هذا التكرار مقصود ، فالفكرة الواحدة قد تظهر فى أكثر من فصل من فصول هذا الكتاب فى سياق مختلف ، مما يضفى عليها معنى جديدا ، و يكسبها خصوبة وتنوعا فى التطبيق ، و باستيعاب هذا الكتاب كوحدة متكاملة تتضح المفاهيم ، وتلتحم المعانى ، وتتبلور فى خط فكرى واحد يؤكد الفلسفات الحديثة للمناهج .

ان فكرة المناهج التى يتناولها هذا الكتاب ما هى الا معالجة للبيئة التعليمية للفرد عن قصد وارادة ، حتى يصدر سلوك معين من المتعلم وفق شروط محددة . ويختلف التخطيط والتطوير للمناهج عن عمليتى التعليم والتعلم . فالمنهج يهتم بطريقة العمل ، ولكن عمليتى

التعليم والتعلم يهتمان فى المكان الأول بما يعمله التلميذ داخل الفصل وخارجه . ان مخطط المناهج يركز على المحتوى ، بينما يركز التعليم والتعلم على طريقة تعلم هذا المحتوى .

و يتناول هذا الكتاب ــ بالتفصيل ــ تصميم وتطوير المناهج : نظريات واستراتيجيات ، والمقصود بتصميم المناهج هو تحديد المواقف البيئية وخلقها ، بحيث تجعل المعلم والتلميذ يتفاعلان معها بطريقة تؤدى الى تحقيق تغير معين فى سلوكهما ، و يقتضى هذا التصميم مراقبة تفاعل المعلم والتلميذ مع بيئته ، وتنظيم ذلك التفاعل ، بحيث نستطيع من خلال المراقبة وذلك التنظيم أن نحدد مدى كفاءة تصميم معين فى تحقيق أهداف العملية التربوية . وتصميم المناهج يختلف عن الاجراءات التقليدية التى يتبعها المدرس ، و يتعلمها التلميذ ، وذلك لأن كثيرا من هذه الطرق يقوم على خبرة المعلم ، وعلى تقاليد توارثناها عبر تاريخ العمل التربوى ، وعلى تراث عاشت فيه البلاد العربية ، أما الاجراءات التى تتصل بتصميم وتخطيط المناهج فأنها تختلف عن هذا اختلافا أساسيا ، لأنها تستند على مبادئ تم التحقق منها تجريبيا ، وأمكن التثبت من كفاءتها بالطرق والأساليب العلمية .

وعلى مصمم المناهج ، والمنفذ لها أن يحدد طرق التعليم والتعلم فى ضوء أداء المعلم والتلميذ ، ذلك الأداء الذى نستطيع ملاحظته ، بل تقويمه . وعلى مصمم المناهج أن يتخير المواد والمواقف التى يعرضها المدرس على التلاميذ ، وأن يحدد خصائص المعلم والتلميذ ، وأن يحدد الوسائل التى تناسب المواقف التى اختارها ، ويحدد الشروط التى ينبغى أن تلاحظ استجابة المعلم والتلميذ على أساسها ، وأن يحدد محركات الأداء المقبول من كل منها ، أى أن يحدد المعايير التى على أساسها يعتبر هذا الأداء مقبولا ، وأن يتخير المواقف التى تمكنه ــ كمصمم للمناهج ــ من تقويم قدرة المعلم والتلميذ على اظهار السلوك الذى سبق تحديده ، وأن يحدث التعديلات والتغييرات المناسبة فيما يعرضه من مواقف اذا لم تجد استجابات المعلمين والتلاميذ لمستوى النتائج المرغوب فيها والتى سبق تحديدها .

ان هذا الكتاب حين يعالج المناهج بجميع خطواتها بدءا بتحديد الأهداف ، وتشخيص سلوك المعلم والتلميذ ، وخطوات القيام بالعملية التعليمية ، واستخدام تكنولوجيا التربية والتعليم ، وتقويم مدى كفاءة المعلم والتلميذ مستخدما أسلوب النظم ــ انما يستهدف خدمة

أكثر العاملين فى مجالات التعليم على إختلاف مستوياتهم وواقعهم ، فبجانب مصممى المناهج الذين يقومون بدور فعال فى هذه العملية ــ نجد أن المعلم الذى يقوم بتصميم عملية التعليم ، وكذلك مؤلفى الكتب المدرسية ، والمواد التعليمية ، سواء السمعية والبصرية منها ، بل مديرى المدارس ، والموجهين والمشرفين ، وكذلك الذين يقومون بأعداد برامج التدريب لهم أهتمام كبير فى مواد فصول هذا الكتاب .

وليس من شك فى أن هذا الكتاب ــ بحكم موضوعه ومحتواه ــ يخدم جميع المشتغلين بالعملية التربوية والتعليمية ، بجانب مجالات التدريب ، وبقدر التعمق فى محتوى هذا الكتاب تكون استفادة قارئه ودارسه خصوصا فى البلاد العربية .

ونحن ــ اذ نقدم هذا الكتاب ــ نعتبره اضافة للمكتبة العربية ، بل يمثل اتجاها جديدا ــ نأمل أن يلقى من المهتمين بالتربية والتدريب مزيدا من العناية : تفكيرا وتطبيقا ..

والله ولى التوفيق

المؤلفــان

الدوحــــة ١٩٨٢ م .

الباب الأول

يهتم هذا الباب بفصوله الثلاثة ، بنظريات واستراتيجيات المناهج ، التى تقدم للقارئ تحليلا وتطويرا للمناهج فى بلادنا العربية ، بالاضافة الى تصور لتطوير المناهج ، وتجديدها فى البلاد المتقدمة ، عسى أن تمهد السبيل الى الاستفادة منها فى تطوير المناهج فى البلاد النامية ، وعلى الأخص دول العالم العربى .

وقد اهتم الفصل الأول الخاص بالنظريات والاستراتيجيات بأمور ذات أهمية فى طبيعة المناهج والتخطيط لها ، وتدريب العاملين عليها .

ولعل من أبرز النقاط فى هذه النظريات والاستراتيجيات مدى تفاعلها مع المجتمع الذى من أجله صممت هذه المناهج .

ان من شأن المناهج كونها عملية تربوية ديناميكية لابد أن تتصف بالتغير ، وعليه فقد احتوى هذا الفصل على طبيعة عملية التغير والتوصل الى علاقات جديدة من شأنها أن تعكس هذا التغير على المنهج الذى يؤثر بدوره على المجتمع الذى يضم المؤسسات التربوية .

ويهتم الفصل الثانى بنظرة تحليلية لتطوير المناهج فى البلاد العربية مؤكدا على اصلاح المحتوى التعليمى للمنهج ، بحيث لا يكون منعزلا عن عملية الاصلاح فى هذا المجتمع .

أما الفصل الثالث فهو يؤكد على محاور تطوير المناهج وتجديدها فى البلاد المتقدمة من حيث الأغراض والوظائف ، التنظيم والادارة ، الأدوار والعلاقات على مستوى الدولة والمنطقة التعليمية والمؤسسة التعليمية متمثلة فى المدرسة .

وهذا ــ بالطبع ــ يقود القارئ الى مشكلة المركزية واللامركزية فى التربية والتعليم وكذلك بنية التجديد فى المناهج .

الفصل الأول

طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها وتدريب العاملين بها

مقدمـــــــــة :

من الأهمية البالغة أن تفهم البلاد النامية ـ ومنها الدول العربية ـ ما مرت به البلاد الاخرى من خبرات فى محاولاتها للإرتقاء من أنظمة التعلم التقليدية التى وضعت لتفيد طبقة اجتماعية محدودة الى انظمة تعليمية تشبع حاجات جميع مواطنيها ، ومع تحرك تلك البلاد نحو تعليم يستوعب جميع الطبقات المكونة لمجتمعاتها ظهرت الحاجة لاسلوب جديد للعملية التعليمية برمتها ، وبخاصة ما يتعلق منها بتنمية العاملين فى هذا المجال وتطويرهم بما فى ذلك تدريب المعلمين وكذلك ما يتعلق بمناهج التخطيط واساليبه مادة وكيفا .

ولأسباب ترجع الى عدد كبير من المتغيرات المتعلقة بأسلوب النظم ، فأن عرض النظريات والتطبيقات السابقة له أبعاد عديدة ، بعضها أساسى فى هذا الفصل ، والبعض الآخر قد يساعد على التوصل الى صياغة إطار نظرى لتفهم طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها فى البلاد العربية ، ومن أهم هذه الأبعاد ما يلى :ـ

١ ـ طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها فى البلاد المتقدمة وفى الدول العربية ، وكذلك طبيعة تصميم عملية التعلم instruction وعلاقتها بتخطيط المناهج .
٢ ـ طبيعة عملية التغير واستحداث أدوار جديدة لكل المشتركين فى الجهود التعليمية .
٣ ـ استخدام عوامل التغير وأساليب تنمية العاملين (فى مجال التعليم) .
٤ ـ التعرف على عدة نماذج تصورية Conceptual Models متعلقة بالمناهج ومتغيراتها واستخدام هذه النماذج فى تطوير المناهج والتخطيط لها .
٥ ـ دور الاتصال فى تخطيط المناهج وفى عمليات التغير.

على أن تصنيف ما توصل اليه هذا الكتاب فى هذا الشأن تبعا للأبعاد السابقة سوف يحدد معالم هذا الفصل .

طبيعة المناهج الدراسية وتخطيطها :

عندما يبحث المربون فى المناهج الدراسية والتخطيط لها ، فإنهم قد يفكرون فى عمليات عديدة مختلفة ، وقد تعنى العبارة الواحدة شيئا مختلفا لكل منهم .

«فعبارات مثل المقررات الدراسية ... وكل شيء يتعلمه الطفل في المدرسة ... ومرحلة التنفيذ ... وعلاقات الأدوار- قد يختلف مفهومها من بلد لآخر، ويرجع هذا الاختلاف الى أن بعض رجال التربية- ينسبون هذه العبارات الى اطارات التفاعل الاجتماعي الدينامي، والبعض الآخر يهمل ذلك».
طاهر عبد الرازق Razik ، ١٩٧٧، ص ٢١٩

و يبدو أن هذه العبارات لهامدلولاتواسعة تمتد من وصف للمناهج على أنها مواد دراسية أو تخطيط عام للمقررات الدراسية الى وصف لخبرة التعليم الكلية في المدارس. وفي بعض الحالات يتضمن المنهج جدولة الوقائع الصفية، وتوزيعها على شهور السنة الدراسية، وقد تحتل معظم هذه المفاهيم مركزا وسطا بين الخطوط العريضة لكلّ شيء يحدث للطفل في البيئة المدرسية و بين التصنيف الكامل لها.

وقد نذكر هنا التعريفات الشاملة المحددة للمنهج في كتاب « أنلو Inlow (١٩٦٦)» فيصف « سبيرز SPEARS» المنهج- بأنه « شيء نشعر به أكثر مما نراه» ، أما ثورنتون ورايت Thornton and wright فيعتقدان أن« المنهج يضم كل خبرات التعليم التي يكتسبها التلاميذ داخل المدرسة و يعرف بوشانBeauchampفي هذا الكتاب كذلك بأن المنهج « وثيقة وضع تصميمها بحيث تستخدم كنقطة بداية في التخطيط التعليمي » ، والتعريف الذي ساقه بوشان- على الرغم من عموميته- لا يشتمل على شيء يحدث للطفل في المدرسة. و يبدو أنه قد غض النظر عن « المنهج الضمني » والذي يتألف من أنشطة التعلم التي لا تدخل بالضرورة في تخطيط التعليم الرسمي. و يذهب « سكافارزك وهامبسون Schaffarzick & Hampson(١٩٧٥) « الى أبعد من ذلك فيعرفان المنهج بأنه » مجموعة الغايات التعليمية، وخبرات التعليم التي تعرفنا عليها وخططنا لها ونظمناها على نحو ييسر تقويم نتائج التعلم» وهو تعريف يبدو أنه يهتم بوظيفة المنهج، أو يركز على تحقيق نتائج التعلم.

و يؤكد « انلو Inlow (١٩٦٦) كذلك أن المنهج يهدف الى القيم والمرامي، بمعنى أنه قائم في ذهن المعلم أو منصوص عليه صراحة، وأنه عندما« يتلقى شحنة التعليم يؤدي الى تغير في سلوك التلميذ» (ص ٤١).

وعند تطوير المناهج يصبح من الضروري تحديد ما يعنيه المنهج، وتحديد الأشخاص المشتركين في التخطيط وتحديد الظروف والشروط التي يجب أن تتوافر لتنفيذ هذا المنهج.

ولقد توصل سكافارزك وهامبسون Schaffarzick & Hampson (١٩٧٥) كذلك الى تعريف لتطوير المنهج كثيرا ما يستشهد به الباحثون ، وهو تعريف يؤكد على أهمية الجوانب العملية والاجرائية ، و يشير هذا التعريف الى أن عملية تطوير المنهج تهدف الى التوصل الى « نموذج » أو « نظام » للمنهج قابل للتطبيق والتنفيذ .

و يشير طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٦) الى أن رجال التربية المتأثرين بالاتجاه السلوكى يميلون الى تحديد مفهوم« تصميم المنهج» تحديداً دقيقا ،و يؤكد تابا Taba (١٩٦٢) أن تصميم المنهج يتضمن :

« ١ ـ تشخيص الحاجات التعليمية .
٢ ـ صياغة الأهداف .
٣ ـ اختيار المحتوى .
٤ ـ تنظيم المحتوى .
٥ ـ اختيار خبرات التعلم .
٦ ـ تنظيم خبرات التعلم .
٧ ـ تحديد أساليب ووسائل تقييم فاعلية ما يدرس . »
(طاهر عبد الرازق Razik ، ١٩٧٦ ، ص (٢١)

وتطوير المنهج فى هذا الاطار المحدد يبدو أنه مرتبط بالتعليم ، كما هو مرتبط بالمنهج .

و يقوم هذا الفصل على تعريف المنهج بأنه وثيقة وضعت على نحو عام تتعرض لمرامى التعليم واستراتيجياته التى يمكن استغلالها فى بيئات مختلفة أما تصميم التعليم ، وان كان ـ فى الغالب ـ نشاطا يتوسط تخطيط المنهج وتنفيذه ، فأنه قد يتضمن مدلولات أشمل من ذلك كثيرا .

وقد تعددت الاتجاهات فى تحديد المعنى العام للمنهج ، وتنوعت أساليب تناوله وامتدت فهى إما نظم مركزية تخطط لها المؤسسات التربوية ـ وزارات التربية والتعليم (مثل النظام المعمول به فى مجموعة الدول العربية) ـ وإما نظم قائمة على ممارسات ديموقراطية بحتة والتى قد تتضمن الاستفادة من آراء الطلاب .

على أنه ينبغى على القائمين على تطوير المنهج التعرف على العوامل العديدة التى أثرت بالفعل أو من المحتمل أن تؤثر فى كل ما يتعلق بالمنهج :

و يتمثل أحد هذه العوامل الهامة فى الانفجار الهائل فى المعرفة الذى شهده القرن العشرون ، وكذلك يتمثل فى عامل آخر وهو الانفجار السكانى الذى أدى الى تزايد الطلب على التعليم فى العالم .

و بالاضافة الى هذه العوامل التى تشترك فيها جميع البلاد الا أن هنالك مؤثرات عديدة تختص بها بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة ، فهناك ــ على سبيل المثال ــ ضغوط متزايدة من الأقليات للمشاركة فى الاشراف على المدارس وادارتها ، وكذلك ما ينادى به الطلبة من ادخال بعض التغييرات على المناهج ، حتى يكون لما يدرسونه من مقررات ومواد دراسية معنى وفائدة ، بل يعبر المدرسون عن سخطهم تجاه المناهج الحالية و يلجأون الى استخدام اساليب جماعية أشبه ما تكون بأساليب المساومة ــ للتعبير عن حاجتهم الماسة الى ادخال التعديلات على المناهج ، ومن العوامل التى كان لها تأثير بالغ فى الآونة الأخيرة فى تخطيط المنهج فى الولايات المتحدة ــ ما يطالب به هذا المجتمع من ضرورة تطبيق مبدأ المحاسبة Accountability فى مجال التعليم ، وضرورة قيام المدارس بالوفاء بما تعهدت به من أهداف تعليمية على نحو يمكن قياسه وتقديره.

وقد دفع هذا المبدأ ببعض هيئات التعليم الى الأخذ بأسلوب التعاقد التعليمى مع أولياء الأمور فتتعهد بتعليم الأطفال مهارات فى زمن محدد ، مقابل أجر متفق عليه .

و يصنف ستيرجز Sturges (١٩٧٦) « العوامل المؤثرة فى المنهج الى نمطين : نمط يهتم بتفريد التعليم واخضاعه للتوجيه الذاتى ، ونمط يقوم على تعليم منظم محدد البنية ، و يشترك كل من هذين النمطين فى هدفين أساسيين : **الهدف الأول** : يتمثل فى توصيل المعلومات التى يراها المنهج ضرورية ومرغوبا فيها : وذلك من خلال محتوى معين ؛ و بطرق وأساليب محددة ، **والهدف الثانى** : يتمثل فى تشجيع جميع الطلاب على تعلم واكتساب المهارات التى تعينهم على البدء فى الحياة العملية ، والاستمرار فيها بنجاح ، والقيام بأدوار البالغين على نحو مرضٍ . (ص ٤١) .

و يتأثر تخطيط المنهج فى المدارس الأمريكية ــ علاوة على ما تقدم ــ بعامل آخر يتعلق بتمويل التعليم على المستوى المحلى الذى يحتم على المدارس التزام حدود الميزانية التى يحددها دافعو الضرائب العامة .

و يعتقد « ستيرجز Sturges أيضا أنه اذا حصر قرار الأغلبية المنهج فى نمط واحد ، قلت فرص التنوع فى هذا المنهج . واذا واجه القرار قوى متوازنة ومتعارضة عاق ذلك التوصل الى اتفاق اجماعى على منهج واحد وأصبح لهذا المنهج برامج متنوعة .

تخطيط المنهج وتطوره :

على الرغم من أن « جوين وتشيس Gwynn and Chase (١٩٦٩) » . قاما بدراسة العوامل المؤثرة فى المنهج ، وتتبعاها منذ بداية تاريخ أمريكا ، فإنهما وجدا أنه لا يمكن القول بوجود أى أثر لتخطيط المنهج بشكل تخصيصى أو منظم قبل القرن العشرين .

وصرح مولنر وزاهوريك Molnar and Zahorik (١٩٧٧) « أن » علم المنهج كمجال تخصص قد نشأ ابان حركة التغير السريع التى سادت الجزء الأول من القرن العشرين . و يذهب كليبارد Kliebard الى أن علم المنهج قد نشأ حوالى سنة ١٩١٨ مقترنا بظهور كتاب « المنهج » لفرانكلين بوبيت Franklin Bobitt وظهور كتاب أساسيات التعليم الثانوى لـ « كلارنس لنجزلى » .Clarence Kengsley (ص ١) .

وقد قام « بوبيت » بتطبيق مبادئ الادارة العلمية فى التعليم لزيادة فاعليته واتجه الى اعتبار الطلاب منتجا تعليميا ، أما كتابات « رالف تيلر » RALF Tyler. والتى بدأت فى اتخاذ شكل مميز فى الثلاثينات ، فقد ساعدت على توضيح معنى الادارة العلمية . و يسرت فهمها ، وقد أقام تيلر نموذجه لتطوير المنهج على أفكار بوبيت بعد صقلها وتعديلها . و يسوق تيلر أربعة أسئلة رئيسية عن المنهج والتدريس وهى :

١ ـــ ما أهداف التعليم التى تسعى المدرسة الى تحقيقها ؟
٢ ـــ ما الخبرات التعليمية التى يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟
٣ ـــ كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات تنظيما فعالا ؟
٤ ـــ كيف نتأكد من تحقيق هذه الأهداف ؟

وقد أدى السؤال الأول ـــ فيما سبق ـــ الى الاتجاه السائد نحو تحديد الغايات والأهداف فى مستوى المجتمع كله وفى مستوى المدرسة وما يجرى داخلها من خبرات تعليمية . و ينبغى أن نلفت النظر هنا الى أن تحديد الغايات والأهداف فى معظم البلاد النامية ومنها البلدان العربية قد انحصر بصورة عامة فى المستوى الأول (المجتمع) وصيغت فى عبارات عامة شاملة ، ومع ذلك فقد ظهر الاهتمام مؤخرا بالغايات والأهداف على مستوى المدرسة والصف الدراسى .

و يتعلق السؤال الثانى بالوسائل التى يمكن عن طريقها تحقيق هذه الغايات والأهداف ، و يقوم بوضع هذه الوسائل الهيئات المسئولة عن تخطيط المنهج فيحددون

خطوات التطوير، وبنيته ، ويختارون المواد و يعدون وسائل التقويم واجراءاته .

وتعتبر الخبرات التعليمية وتنظيمها (السؤال الثالث لتيلر) من الأمور الرئيسية في جميع مستويات التخطيط للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية عند المستوى الفيدرالى أو مستوى الولاية أو المنطقة أو المستوى المحلى ، أما فى أنظمة التعليم الأخرى ، فيتم تنظيم هذه الخبرات مركزيا على مستوى وزارة التربية والتعليم .

و يتناول السؤال الأخير التقويم وهو عملية تستحق ما يرصد لها من أموال ، و يشير فوشيه Foshay (١٩٧٥) الى ذلك بقوله « ان التجريب الواعى ينبغى أن يكون جزءا أساسيا فى برامج تطوير المنهج » . والتجريب يتضمن بطبيعة الحال عملية مستمرة للتقويم .

وقد ظهرت نظريات أخرى اتسعت بمقتضاها مفاهيم تحديد الغايات والعمليات التعليمية والتقويم ، فأصبحت تمثل تطبيق التفكير العلمى فى المنهج . وكان من النتائج المباشرة للتفكير العلمى وتطبيقه فى التعلم ــ التطور الذى شمل تصميم التعليم ، وتكنولوجيا التعليم ، ولابد من الاشارة هنا الى أن البلاد النامية ــ ومن بينها الدول العربية ــ تقيم وزنا كبيرا للأسلوب العلمى التكنولوجى وتطبيقاته ، وتدرك ما له من أهمية وفائدة بالغة فى تطوير التعليم .

المنهج وأبعاده :

يرى فوشيه Foshay (١٩٧٥) أن أى علم يتعلق بالتربية ــ لابد أن يقوم على ثلاثة أبعاد أساسية ، وهى :

١ ــ المدرسة والمجتمع القائمة فيه .
٢ ــ المنهج .
٣ ــ العلاقة بين المعلم والمتعلم . (ص ٦٥ ــ ٦٦)

و يرى فوشيه ــ فى دراسة له عام ١٩٥٧ ــ أن رجال التربية غالبا ما يتناولون كلا من هذه الأبعاد بصورة منفصلة دون البحث فيا بينها من علاقات تربط بينها ، وهو الأمر الذى يجب أن يتوافر اذا أردنا اعتبار التربية علما قائما بذاته . وفى دراسة قام بها فوشيه بعد ذلك بأربع سنوات ــ أعاد صياغة هذه الأبعاد ، وأدخل عليها تعديلات طفيفة ، وأكد أن اهتمام رجال التربية ينبغي أن ينصب على جوانب رئيسية تتعلق بنمو الطفل ، وبالمجتمع الذى يعيش فيه ، وبطبيعة المعرفة وتنظيمها . ويحتم الجانب الأول على رجال التربية ضرورة

الالتزام بخصائص النمو للطفل وعدم انتهاكها ، والجانب الثانى يتعلق بوسائل وطرق ربط التعليم بالمجتمع .

و يعد الجانب الثالث المتعلق بالمعرفة وتنظيمها نقطة تحول فى نظرتنا للمادة الدراسية و يرى نياجلى وايفانز Neagley and Evans (١٩٦٧ ، ص ٦) أن ما ذهب اليه فوشيه يعد تحولا من اتجاه نحو تأسيس المنهج على المادة الدراسية وتمركزه حولها الى اتجاه جديد نحو اعتبار المنهج علما قائما بذاته يذهب فى أساسياته وطرق تطويره . و يؤكد فوشيه أن « اكتشاف » أساسيات العلم واتخاذها وسيلة للتوصل الى المعرفة أهم كثيرا من تعلم الحقائق (شحن الذاكرة بها) ، و يصف بيلاك Bellack فى كتاب نياجلى وايفانز (١٩٦٧) هذا التحول على النحو التالى :

« ان غاية التعليم تكمن فى تعريف التلاميذ بطرق معالجة الموضوعات ، أو اذا شئنا التعميم : تعريفهم بأساليب الحياة التى تمثلها مجالات العلوم المختلفة ، ومن هنا يتعين على الطلاب مزاولة أنماط من الأنشطة تماثل ما يمارسه الفيزيائيون والكيميائيون والاقتصاديون . فبينما اهتم المربون فى الماضى بالمحتوى المعرفى والوصفى للمجالات العلمية المختلفة ، أصبح هذا الاهتمام ينصب الآن على المفاهيم الأساسية وما يربطها من علاقات وهى أدوات البحث العلمى التى يستخدمها العلماء فى المجالات المختلفة لتحليل وتناول ما يتوصلون اليه من معلومات » (ص ٨) .

وفى أثناء عملية التحول من التخطيط للمناهج المتمركز حول المادة الدراسية الى التخطيط لها من منظور أكبر للمجال المعرفى — قد يغيب عنا بعض ما ساقه « تيلر » Tyler فى مخطوط نياجلى وايفانز (١٩٧٧) من تأكيد حول أهمية معالجة موضوع المناهج بأسلوب علمى ، وقد يدفعنا هذا الى الاعتقاد بظهور عصر جديد لتطوير المناهج . وقد قام « ماكدونالد » Macdonald فى هذا المخطوط أيضا بالتوصل الى ثلاثة أنماط لنظرية المناهج : نمط ضابط ، ونمط تفسيرى ، ونمط ناقد .

و يرى « ماكدونالد Macdonald كما جاء فى كتاب مولنر وزاهوريك Molnar & Zahorik (١٩٧٧ ، ص ٥) أن النمط الضابط لنظرية المناهج نمط خطى Linear يبدأ بتحديد المرامى ، ثم طرق تنفيذها وتحقيقها ، و ينتهى بالتقويم ، و يوضح « مولنر وزاهوريك » Molnar & Zahorik (١٩٧٧ ، ص ٥) بأن « بوبيت » Bobitt و « تيلر »

Tyler و« جودلا د » Goodla.d في عداد أصحاب نظرية الضبط ، وأنهم يمثلون اتجاها نحو اعتبار علم تخطيط المناهج مجالا معرفيا قائما بذاته ، وقد عرفا نماذج تخطيط المناهج التى أكدت على ضرورة الأخذ بالضبط والتحكم العلمى لنتائج التعلم بكونها نماذج تقليدية (أولية) سرعان ما نمت وتطورت وجعلت من تطوير المناهج علما مستقلا . و يبدو أن هذا الاتجاه يشير الى تكنولوجيا التعليم بما تنطبق عليه من عمليات خطية Linear ، وما تتميز به من قدرة على التنبؤ ــ لم تعد كافية ــ كنموذج لمعظم مخططى المناهج . وتشير معظم الانتقادات التى وجهت لأصحاب نظرية الضبط والتحكم هذه الى أن محاولة ضبط نتائج التعلم ، عملية لا أخلاقية تستغل على نحو مباشر للطلاب وتدفعهم دفعا نحو أهداف معينة ، دون النظر الى ما لديهم من قيم .

والنمط الثانى الذى حدده « ماكدونالد » Macdonald لنظرية المناهج هو النمط التفسيرى Hermeneutic وهو ينظر الى المعنى الذى تنطوى عليه الأفكار كعنصر أساسى فى تخطيط المناهج . وأصحاب هذه النظرية لا يركزون على الاعتبارات العملية ، وانما يهتمون بالتوصل الى تعليلات وتفسيرات جديدة ، والعمل على تنميتها ، وغالبا ما يحاولون الكشف عن جوانب النقص فى التعليم ، دون تقديم الاقتراحات العملية للتغلب عليها . و يرى النقاد أن أصحاب نظرية التفسير هذه ينغمسون فى الفكر النظرى مبتعدين بذلك عن المطالب الملحة لتحديد المسئوليات المتعلقة بنتائج التعلم ، وعلى الرغم من أن مولنر وزاهوريك Molnar and Zahorik يعتبران هذا الاتجاه نظرية جديدة ، و يعرضان ما كتبته ماكسين جرين Maxine Green تحت عنوان « المعرفة ، والوعى والمنهج ، باعتباره عملا يمثل هذه النظرية تمثيلا دقيقا ، الا أن تاريخ هذا الاتجاه ما زال رهن البحث .

وفى اعتقادنا أن أصحاب النظرية الانسانية فى التعليم يتبنون الأسلوب التفسيرى فى أعمالهم دائما .

وعلى ذلك يبدو أن ما يعرف « بالتقليدى » فى نظرية المناهج وتخطيطها ــ يتضمن معنى للنموذج التفسيرى ، فاذا ما ثبت صدق هذا الاحتمال ، أدى بنا الى الاعتقاد بأن القائمين على تخطيط المناهج ، قاموا بتوحيد صفوفهم إمّا فى جانب العلم والتكنولوجيا وإما فى جانب « المعنى والتفسير » ، ورأوا استخدام أساليب لتخطيط المناهج تنتمى لأى من الجانبين بحيث تتلاءم معه ، ويمثل هذان النمطان المتطرفان التطبيق الصارم لأسلوب النظم ، وعلى النقيض الآخر لايتقيد دعاة استخدام طرق وأساليب تعليمية بتحديد دقيق لتخطيط

المناهج .

وأصبح من الواضح أن الأسلوب التقليدي ــ في حد ذاته ــ لم يعد كافيا لواضعي المناهج في المستقبل ، سواء في البلاد العربية أو في أي دولة أخرى . لقد أشار ماكدونالد الى اتجاه متزايد ينحو للتكامل بين المنظورين في أطار ما أسماه « بالنظرية الناقدة » ، ويهتم أصحاب النظرية الناقدة بالجانب النظرى والعلمى ، فهم يعتقدون أنه بتكامل الجانبين النظرى والعملى ،وعن طريق النقد ، وتحليل العلاقات التى تربط بين هذين الجانبين ــ يمكن للمسئولين عن تخطيط المنهج ــ المساعدة على تحرير الطلاب من الضبط والتحكم الزائدين ، وفي الوقت نفسه تشجعهم وتحثهم على فهم ذواتهم ، وما يمرون به من عمليات تعلم ، ويمثل هذا الاتجاه فرير Freire ١٩٧٤ ذلك أنه ينادى فى كتابه « المغبونون وعلم أصول التدريس » بضرورة القيام بتكامل جوانب الضبط والمعنى .

و ينبغي الاشارة الى أن مجال تخطيط المناهج ــ مازال مجالا تتنوع فيه الاتجاهات ، فتتعايش فيه ــ حتى الآن ــ الأنماط الثلاثة التى سبق أن تعرضنا لها ، الا أننا نتوقع ــ بصورة مؤكدة ــ أن يسود في السنوات القليلة القادمة الاتجاه نحو التكامل الذى تمثله النظرية الناقدة .

أما جودلار Goodlad (١٩٧٩) فقد اهتم بنوع آخر من التصنيف وسماه « مجالات المناهج ودراستها » و يرى جودلاد وزملاؤه أن البحث فى المنهج يقوم على مجالين : مجال العملية (عملية البحث) ذاتها ومجال البحث فى أساسياته ، و ينطوى كل من المجالين على مجالات ثانوية .

وتتضمن مجالات عملية البحث أربعة مستويات لاتخاذ القرارات حيالها وهي مستوى المجتمع ، ومستوى المعهد ، ومستوى التدريس ، والمستوى الشخصى ، وتستمد البنية النظرية لمستويات اتخاذ القرارات أصولها من مجالات العلوم السياسية والاجتماعية ، وعلم الأجناس والعلوم النفسية وغيرها ، وتتكامل صورة هذه البنيات بمراعاة أن القرارات التى تتخذ على أحد المستويات . و يذهب جودلاد (١٩٧٩ ، ص ٥٧) الى أن المتخصصين فى المناهج لم يعطوا اهتماما للنواحى المتعلقة بالفرد أو للخبرات التى يمر بها التلاميذ « بل اقتصروا على التصميم داخل التخصيص فى دراسة طرق اشراك التلاميذ على نحو فعال فى عملية اتخاذ القرارات ..» . و يضيف أن اجراء البحوث فى المجالات المتعلقة بالفرد صعبة ومكلفة ، بل ان من ينادون بضرورة اشراك التلاميذ لم يكن اهتمامهم كافيا ، لكى يدفعهم الى البحث عن الطرق الفعالة الكفيلة بتحقيق هذا المطلب .

و يصف جودلاد وزملاؤه ــ ١٩٧٤ ــ ص (٦٠ ــ ٦٤) المجالات الرئيسية التي ينبغي أن تتصدى لها دراسة المنهج على النحو التالي :

١ ــ مناهج أيدولوجية أو نموذجية :

وهي أفضل ما توصل اليه واضعو المناهج من تصميمات تناسب ظروفا معينة ، أجرى تعديلها بعد اختبارها ، ولكنها مازالت غير قابلة للتطبيق في المدارس .

٢ ــ مناهج رسمية :

وهي لم تتعد الوثائق المعتمدة من قبل الهيئات التعليمية الرسمية ، وفي معظم الاحوال تجرى صياغة هذه المناهج في اطار القيم الاجتماعية وفي اطار نتائج تعليمية يجمع عليها هذا المجتمع .

٣ ــ مناهج كما يتصورها المجتمع بأفراده وهيئاته :

وهو تصور يخضع لادراك الفرد لمفهوم هذه المناهج ، وهو مفهوم يتباين ويختلف طبقا لما يتمتع به أفراد المجتمع من ادراك ، فلكل من الآباء والتلاميذ والمعلمين والادارة المدرسية ، مفهومهم الخاص عما ينبغي أن تكون عليه المناهج .

٤ ــ مناهج قابلة للتطبيق :

وهي مناهج جرى وضعها في صورة اجرائية تصف ما يحدث من ساعة لأخرى ، ومن يوم لآخر على مستوى المدرسة وحجرة الدراسة . الا أنه يصعب علينا الوقوف على ما يجرى بالتحديد » . و يضيف جودلاد ــ مع ذلك ــ أن أساليب الملاحظة المختلفة تمدنا بالفعل ببعض المعلومات عن المناهج التي وضعت في صورة اجرائية .

٥ ــ مناهج قائمة على الخبرات :

وهي المناهج التي يعيشها التلاميذ بالفعل الا أن مراقبة التلاميذ أو سؤالهم عما يحدث أمامهم ــ قد لا تكشف عن التفاعل بين التلاميذ والمناهج .

ومن الوصف الذي ساقه جودلاد يتضح لنا تداخل وتضارب المجالات المختلفة فما أسماه بالمناهج النموذجية أو الرسمية نادرا ما يتقابل مع المناهج التي أخضعها جودلاد لتصوراتنا . أو التي أقامها على الاجراءات التطبيقية أو مع ما نمر به من خبرات في أي من هذه المناهج .

تصميم التعليم ، ماهيته وعلاقته بتخطيط المناهج :

الاتجاه السائد فى البلاد المتقدمة يميل الى الفصل بين فكرة التخطيط للمناهج ، وفكرة تصميم التعليم . و يرجع السبب فى ذلك الى أن تصميم التعليم أصبح نشاطا يعتمد بصورة متزايدة على ما يستجد فى المجالات العلمية التكنولوجية ، ولهذا يميل بعض الكتاب الى تحديد ثلاث مراحل يمر بها تغيير المنهج بمعناه الواسع ، وهى :

(١) بناء المنهج .
(٢) تطوير المنهج .
(٣) تنفيذ المنهج .

ومع أن المرحلة الثالثة (تنفيذ المنهج) ترتبط ارتباطا وثيقا بعمليات تصميم التعليم الا أن هناك تداخلا بين المراحل الثلاث ، فيسير تطوير المنهج ، وتصميم التعليم جنبا الى جنب فى وقت واحد .

يرى كابفر Kapfer — ١٩٧٣ ، ص (٢٤) أن « نظرية التعلم تهتم بظروف البيئة وتحدد ما يكتسبه المتعلم من أنماط سلوكية مرغوب فيها ، وما يجب أن ينميه من اتجاهات ايجابية نحو التعليم ونحو نفسه كمتعلم ، ومن هنا نرى أن طبيعة التعليم ذاتها ونظرية التعلم جعلا من تصميم التعلم مجالا تخصصيا من مجالات تكنولوجيا التعليم .

و يبدو أن بعض الكتاب يقعون فى الخلط بين مفهوم تصميم المنهج ، وتصميم التعلم والعلاقة بينهما ، و يستخدمون أحد المفهومين بديلا للآخر ، على الرغم من وضوح الفرق بينهما ، فاذا كان اهتمامنا يدور حول المرامى العامة والتخطيط الشامل للنظام المدرسى ، فاننا نكون بصدد تطوير المنهج وذلك من منظور غير تقنى ، أما اذا اعتبرنا عملية التصميم تتضمن جوانب من تكنولوجيا التعليم ، فاننا نكون بذلك فى دائرة تصميم التعلم وهى دائرة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالجانب التطبيقى التنفيذى داخل حجرة الدراسة .

وقد يساعدنا العرض التالى لبعض التعريفات لمفهوم تصميم التعلم فى التمييز بينه و بين غيره من المفاهيم . يعرف ميريل Merrill (١٩٧١) تصميم التعلم على أنه « عملية تحديد وانتاج ظروف بيئية تدفع التلميذ الى التفاعل على نحو يؤدى الى تغيير فى سلوكه » ص ١ ، و يذهب ميريل الى أبعد من ذلك ، فيضمن تصميم التعلم ملاحظة التلميذ وتتبعه ، مع ما صمم له من بيئة تعليمية ، لكى نساعد المختص على تقييم فعالية ما قام بتصميمه .

وغالبا ما يوصف تصميم التعلم بالاجراءات العلمية التى تراعى فى وضع تصميم لنظم التعلم ، وهى اجراءات عادة ما يفرضها استخدام « أسلوب النظم » « systems Approach »

ينبغى وضع تصميم التعلم فى اطار نظام متكامل للتعلم وهو يعرف نظام التعلم هذا بمجموعة من خبرات التعلم جرى تطويرها امبريقيا ، وصممت على نحو دقيق بحيث تحقق نائجا معينا لمجموعة معينة من التلاميذ .

(طاهر عبد الرازق Razik ، ١٩٧٠ ، ص ١٥)

ان تطبيق أسلوب النظم فى مجال تصميم التعليم يقوم على أربع خصائص أساسية ، وهى : التحليل ، والتركيب ، وتصميم النماذج ، والمحاكاة ، و يتميز كل جزء من أجزاء أسلوب النظم بمفاهيم تكنولوجية محددة على المستويات النظرية والتطبيقية ، و يوضح لانج Lange فى كتاب ميريل Merrill ١٩٧١ ما للتكنولوجيا من تأثير عميق فى أسلوب النظم فيؤكد « ان تصميم التعليم Instructionl Deign هو بالضرورة الأسلوب الأمثل التجريبى لمعالجة كل الأمور المتعلقة بالتعلم ، وهو أسلوب يتميز بالوضوح ، و بالتحليل الدقيق للسلوك ، وضبط المثيرات واستجابات الطلاب ، وهو اسلوب يهدف الى استثارة مجموعات متتابعة من أنماط السلوك التى أمكن التوصل اليها بأساليب امبريقية » . (ميريل ، فى مقدمة الكتاب صفحة X III) .

وقد أكد تعريفات كثيرة مفهوم التعلم ، وعكست ما للتكنولوجيا من دور اساسى فيصف ميريل (١٩٧١) التعلم بأنه عملية عن طريقها تجرى تهيئة مقصوده لبيئة الفرد ، بحيث تمكنه من تعلم اصدار استجابات محددة أو الانغماس فيها ، وذلك تحت شروط معينة ومواقف محددة » ص (١) .

و يرى سيرلس Searles (١٩٦٧) « أن التدريس teaching عملية عرض المعلومات التى تؤدى الى التعلم بينما التعليم Learning يقوم بعرض المعرفة بعد تنظيمها فى أنماط وفى بنية ، وهذا ما توحيه كلمة التعلم Instruction ، فهى تعنى وضع نمط ما فى بنية معينة » ص (٢٢) .

وبناء على هذا المعنى يمكن أن يتم التدريس ويحدث التعليم فى غياب تنظيم المعرفة وتنسيقها ، أما التعلم Instruction فلابد له من وضع عناصر المنهج فى بنية معينة .

و يتضح لنا الان ـــ بالمقارنة مع تخطيط المناهج ـــ ان تصميم التعلم اكثر ارتباطا

بالنتائج الفعلية للتعلم ، فيعمل على التنبؤبها ، والاعداد لها من خلال تنظيم عناصر التعلم وترتيبها .

و يذهب ميريل (١٩٧١) أيضا الى أن تصميم التعلم وتطويره يؤكدان على جوانب الكيف بينما يهتم تطوير المناهج أساسا بالمادة المطروحة للدراسة ، ولذا فالمقررات المتعلقة بالمناهج تنطلق صوب المحتوى ، فى حين أن القرارات المتعلقة بالتعلم تدور حول العملية التعليمية ذاتها وما تحققه من ناتج ص (١) ، ومن هنا تصبح العلاقة واضحة بين ما ينبغى أن يحدده المنهج من مادة فيصفها ويحللها و يرتبها ، و بين الطريقة أو الكيف الذى ينبغى أن يتم به تحديد هذه المادة ووصفها وتحليلها وترتيبها . وتجدر الاشارة هنا الى أننا ــ فى هذا الكتاب ــ سنتناول كلا من « المحتوى » و « الكيف » الذى يتم به ونوليهما نفس القدر من الاهتمام فيما نقترحه من تصور نظرى لتطوير المناهج .

وترتبط نشأة تكنولوجيا تطوير التعلم بالتطور الذى مرت به الوسائط الجديدة للمعدات والبرامج ، وتستمد تكنولوجيا تطوير التعليم فى نفس الوقت جذورها من عدة بديهيات ومسلمات عن التعلم ، وطبيعة التعليم .

أشار جانييه و بريجز Gagné & Briggs (١٩٧٤) الى بعض هذه البديهيات :

١ ــ ينبغى أن يكون الفرد وتنميته محور التخطيط التعلمى .

٢ ــ ينبغى أن يضع تصميم التعلم فى اعتباره التخطيط على المدى البعيد ، وكذلك التخطيط للنتائج العاجلة فى التعلم .

٣ ــ التعلم القائم على التصميم العلمى أفضل من تعليم لا تقوم فيه الخبرات على خطة ، ولا تراعى تفريد التعليم .

٤ ــ ينبغى تصميم التعليم فى اطار نظريات التعلم والطريقة التى يتعلم بها الفرد ، مع الاهتمام ببعض مبادئ التعلم وأسسه مثل اقتران المثير والاستجابة ، مبدأ التكرار والممارسة والتعزيز . وقد أضاف جانييه الى مبادئ علم النفس السابقة فأكد على شروط التعلم بما فيها إستراتيجيات المعرفة ، وهرم المهارات ، وكيفية تنميتها . (ص ٤ ، ٥) .

ولا يمكننا أن نسلم ــ فى ضوء النظريات التربوية التى سقناها ــ بحدوث التعلم نتيجة للتعليم أو الأخذ بأن ما يناسب طالبا ينجح مع طالب آخر ، ذلك لأن أصحاب هذه

النظريات تولدت لديهم فكرة العمل من النهاية فبدأوا من نواتج التعلم المرغوب فيها ، لكى يتعرفوا على العمليات المؤدية لهذه النواتج ويحددوها .

وقد أشار عدد آخر من الكتاب المهتمين بالمناهج والتصميم التعلمى الى ضرورة تحديد الاهداف التعلمية بوضوح قبل البدء فى تصميم العملية التعليمية ، وتحدد هذه الأهداف ما ينبغى على المتعلم القيام به والظروف التى تحيط بادائه ، ومستوى الأداء المتوقع له (بريجز Briggs (١٩٧٧) ، ص (٦٤) .

ومع تزايد الاهتمام بتحديد الاهداف بمستوياتها الرئيسية العامة ، بذلت محاولات عديدة لتصنيف هذه الاهداف ، وللتوصل الى مجالات التعلم ، فيحدد تصنيف Taxonomy ثلاثة مجالات : المجال المعرفى ، والمجال العاطفى والمجال النفسحركى (المهارى الحركى) و يقسم جانييه و بريجز (١٩٧٤) المجال المعرفى الى قسمين : قسم المهارات العقلية وقسم استراتيجيات المعرفة .

وكان من نتيجة كل هذا الاهتمام بتحليل العملية التعليمية أن أصبح فى الامكان التوصل الى تحديد دقيق للجوانب التقنية (التكنولوجية) المتعلقة بتطوير التعلم . ويمكننا تصور تصميم التعلم أولا كأسلوب أو طريقة ، أو كمفهوم قابل للنمو والتطور ، وثانيا على أنه عملية تتضمن خطوات متتابعة ، واخيرا أن لهذا التصميم نواتج يمكن تطبيقها واستخدامها داخل حجرة الدراسة .

واذا ما أعدنا النظر فيا ذكره جانييه و بريجز (١٩٧٤) من مسلمات و بديهيات نستطيع أن نلمس ما يتضمنه التخطيط طويل الأجل أو أى تطوير منهجى لنظم التعلم من اشارات هامة للأدوات المستخدمة فى تحليل الوقائع وتنظيم تتابعها . و يعرف كوفان Kaufman (١٩٧٢) ص (٢٣) أسلوب النظم أنه :

«عملية لتصميم يفترض أنها قائمة على أساس منطقى منتظم ، منهجى وقادرة على التصحيح الذاتى لمسارها ، وهى بذلك تتطلب من واضع التصميم أو القائم بتحليله أن يكون موضوعيا لا يأخذ الا البيانات الصحيحة فى مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم » .

ونشير هنا الى أسلوبين شاع استخدامها فى عملية التصميم التعليمى ، لكل منها حدود لا يتجاوزها . فاذا ما أعتبرنا المدرس مصمما أساسيا للتعلم كان تصميمه موجها بالضرورة للتعلم الصفى ، وعلى أى حال فليس من الواقع أن يتوافر للمعلم الوقت للقيام بما يتطلبه التصميم التعلمى من تحليل وتنفيذ وتقييم للأنشطة التعليمية على نحو شامل ، ولذا تلجأ

معظم المدارس الى أسلوب فريق العمل للقيام بوضع مشروعات التصميم الكبيرة ، و يتكون فريق العمل عادة من مدرس المواد المعنية ، و يضاف الى مهارات هؤلاء المدرسين ، خبره اخصائى الوسائل التعليمية وعلم النفس التعليمى ، والمتخصصين فى التصميم التعلمى ، والتقييم ، وكذلك الادارة المدرسية . ولاستخدام أسلوب الفريق فى العمل مزايا عديدة ، منها : أنه يتيح الاستفادة من خبرات متنوعة ، و ييسر التوصل الى خطة طويلة الأجل ، كما يأخذ بمبدأ تقسيم العمل بين المشتركين فيه ، كل فى اختصاصه .

والأساس المنطقى لاستخدام أسلوب النظم فى مجال التصميم التعلمى يعتمد جزئيا على الالتزام بمبدأ تعزيز التعلم الذى يتيح للطلاب التقدم كل حسب معدل استيعابه و يعتمد كذلك على ضرورة القيام بمقارنة عدة تصميمات لاختيار ما يحقق أفضل نتائج التعلم من بينها . وفى هذا الاطار يورد كوفمان (١٩٧٢) عدة فروض مسلم بها نوجزها فيما يلى :

١ ـ من الممكن الوقوف على الحاجات وتحديدها ثم التعبير عنها فى صيغ قابلة للقياس .
٢ ـ الانسان قابل للتعلم ، ونمط فرص التعلم المتاحة له وما يتضمنه من مثيرات يمكنها أن تحدد الاتجاه الذى يأخذه هذا التعلم .
٣ ـ ان اخضاع التعليم وحل مشكلاته للأسلوب المنهجى سيؤدى الى فاعلية وكفاءة تفوق عند قياسها ما يحققه أى أسلوب آخر يستخدم حاليا .
٤ ـ يمكن وضع الاتجاهات وانماط السلوك فى صيغ محددة قابلة للقياس ، وذلك عن طريق مؤشرات السلوك المطلوب وتصنيفاته .
٥ ـ ان محاولة التعبير عن شىء موجود فعلا . وقياسه كميا أفضل كثيرا من ادعاء قابلية هذا الشىء للقياس دون التثبت من وجوده الفعلى ، أو التحقق من تنفيذه .
٦ ـ كثيرا ما يوجد اختلاف بين ما نأمل أن نحققه ، وما تحقق فعلا .
٧ ـ التدريس ليس بالصورة معادلا للتعلم .
٨ ـ أن مجالات التعليم المختلفة التى تبدو غير قابلة للقياس الكمى فى مجال تصميم النظم أحوج ما تكون الى البحوث التربوية .
٩ ـ أن أسلوب النظم بما لديه من قدرة على تصحيح مساره له نفع أكثر من العمليات المفتوحة لتحقيق تعليم فعال .
١٠ ـ ما من نظام معين أو اجراء ما يمثل الحل النهائى ، و ينبغى مراجعة أسلوب النظم وتقييمه ـ كغيره من الأدوات ـ وذلك بالنسبة الى البدائل الأخرى ، بقصد تعديله أو رفضه اذا ما توافرت أدوات أخرى أكثر نفعا واستجابة .

دور وطبيعة عملية التغيير والتوصل الى علاقات جديدة

بالرغم من المحاولات العديدة التى تقوم بها بعض البلاد العربية فى تغيير وتطوير المناهج كثيرا ما نجد

إنه لم يتحقق احداث أى تغيير حقيقى فى المنهج حتى الآن ولم يلق نجاحا وقد يرجع السبب فى ذلك الى أن القائمين على تخطيط المنهج ، وكذلك مديرو المدارس لم يتفهموا – على نحو كامل – الاستراتيجيات والعمليات اللازمة لاحداث هذا التغيير ، والضرورية للتغلب على المقاومة التى يواجهها دائما أى فكر جديد .

و يبدو أن فكرة تخصيص دور لمخطط المنهج ، ترتبط بازدياد عدد المدارس ، و بتعاظم الآمال التى يعقدها المجتمع على دور هذه المدارس فى اشباع حاجاته ، لذا نجد أن المنهج قد اتسع الى التغيير الكمى الذى تعرضت له المدارس – أصبح من الضرورى احداث تغييرات كيفية فى المنهج المدرسى بحيث تساير ما يتطلبه المجتمع من قيم ومهارات فى الاجيال التالية .

وتتوقف هذه التغييرات على تراث الدولة الثقافى ونظامها القيمى وما لهما من تأثير فى المدارس التى تعمل فى هذه الدولة ، بل تخضع هذه التغييرات بما لدى الامة من قيادة واعية ومؤثرة فى احداثها . و يشير فوشيه Foshay (١٩٧٥) ص (٨٦) الى ذلك بقوله :

« لقد إعتدنا النظر الى تطوير المنهج على أنه عملية يقصد منها تحسين عملية التعلم ، غير أننا بدأنا مؤخرا فى التصدى لموضوع الاستراتيجيات ، ومواجهتها وعلى نحو مباشر » .

و يناقش فوشيه (١٩٧٥) ص (٩٠) ما يجب أن تكون عليه استراتيجيات التغيير من شمولية ، فيستخدم تصنيف مايلز Mile لعملية التغيير الى أربع مراحل محددة وهى :

١ – تصميم الخطة الجديدة .
٢ – وعى البيئة المحلية واهتمامها بهذا الجديد .
٣ – عمليات تقييم الخطة من واقع البيئة المحلية .
٤ – عمليات التجريب فى البيئة المحلية .

وعلى الرغم من أن فوشيه أشار الى أهمية العامل البيئى (ecology) للنظم المدرسية و يؤكد على ضرورة تصدى عمليات تطوير المنهج لجميع العناصر المتعلقة بنظام البيئة ، الا أنه لم يزد على ذلك ، بل لم يتطرق الى بحث سبل من شأنها احداث أى تغيير فى المنهج ،

و يبدو أن معظم ما نشر فى هذا الموضوع قد اقتصر على المناداة بضرورة وجود استراتيجيات لتطوير المنهج بدون الذهاب الى أبعد من ذلك ، و بدون تحديد لما تحتاج اليه فعلا من معلومات دقيقة عن هذه الاستراتيجيات وسبل توفيرها .

ولاعتبارات عديدة يمكن أعتبار دور مخطط المنهج المتغير نتيجة مباشرة لما مر به مخططو المنهج من خبرات عملية خلال الستين عاما الماضية وهى خبرات أثرت بدرجة كبيرة فى نظرية المنهج . ويحدد نيجلى وايفانز (١٩٦٧) المشكلات التى يواجهها الباحث فى موضوع المنهج فى سبعة أنماط :

١ ـــ تحديد الأولويات .
٢ ـــ تحديد نظم القيم السائدة .
٣ ـــ العمل على ازالة الازدواجية بين المحتوى ، وعملية التطوير .
٤ ـــ توضيح طبيعة عملية التطوير .
٥ ـــ توضيح دور القيم فى تطوير المنهج .
٦ ـــ توضيح طبيعة اجراءات تطوير المنهج .
٧ ـــ ايجاد طريقة لدراسة بنية المنهج . (ص ١٥)

وتشير النظرة العامة لهذه المشكلات الى تعقد عملية تطوير المنهج والى ضرورة توفير التدريب الكافى للقائمين بهذا التخطيط فى النواحى النظرية للمنهج وتكنولوجيا التعليم وبطرق تيسير عمليات التغيير فى المؤسسات التعليمية وفى المدارس .

وعلى الرغم من أن القائم بتخطيط المنهج لابد أن يكون بالضرورة أول من ينادى بعملية التغيير يتزعمها و يوجهها ، الا أنه من وجهة النظر الحديثة ينبغى الا تكون هذه الزعامة مقصورة عليه ، بل لابد أن يشاركه فيها كل الأفراد المتأثرين بنتائج عملية التغيير وبالقرارات التى تتخذ حيالها ، ومن هنا نرى أن التخطيط للمنهج ليس باجراء يقوم به شخص واحد ونرى أيضا أن « الجهد الجماعى هو الطريق الأمثل الفعال الذى يمكن أفراد الجماعة من بذل ما يستطيعون الاسهام به بغية تحقيق أهداف الجماعة كلها » (سوندرز ، فيليبس ، جونسون Saunders,Philip and Johnson ، (١٩٦٦) ، ص (٣٥) ولا يمكن التقليل من أهمية العمل والجهد الجماعى الا أن وقائع هذا العمل لا تظهر تلقائيا حالما تتشكل مجموعة العمل ، فالمشاركون فيها فى حاجة الى توجيه مخطط المنهج وارشاده ،

وتشجيعه لهم — أيضا — أفرادا وجماعات على ابداء الرأى ، وتقديم كل ما يستطيعه من سبل لتيسير حل المشكلات التى تعترضهم بطريقة تضع فى الاعتبار آراء كل عضو فى الجماعة ، وملاحظاته — و يتضمن ذلك كله أن يصبح من واجب مخطط المنهج كقائد — الاحاطة التامة بنظرية المنهج والمعرفة الكاملة لطرق تصميمه ، وأن تتوافر لديه المهارات الضرورية له فى اطار كونه عاملا من عوامل التغيير، وفى القسم التالى سنعرض بشىء من التفصيل لدور مخطط المنهج كعامل منشط لعملية التغيير.

تصميم عملية التغيير ومراحله :

قام الباحثون فى علم النفس التطبيقى بدراسات مستفيضة فى عملية التغيير فى مؤسسات عديدة فتوصلوا الى نمطين لعملية التغيير: نمط معرفى ، ونمط انفعالى وأوضحت الدراسة أن ازدياد معرفة الفرد (التغير المعرفى) لا يؤدى بالضرورة الى تغيير سلوكى ، وأن اتاحة الفرصة للفرد ليكتسب مشاعر وسلوكا جديدا نحو تقبل الآخرين وتقدير ما لديهم من قيم (التغير الانفعالى) لا يؤدى بالضرورة الى تحسين كفاءة العمل ، والعلاقات السائدة فيه ، غير أن خبراء تطوير الأنظمة المعمول بها فى المؤسسات يرون أنه من المستحيل التوصل الى تغيير حقيقى فى نواتج نظام ما دون العمل على احداث تغيير ملموس فى العمليات التى يتضمنها هذا النظام . و يرى هؤلاء الخبراء أن هذه التغييرات تتضمن تغييرا فى المجال المعرفى والمجال الانفعالى .

وسواء أكنا نهدف الى احداث تغيير ما فى نموذج لسيارة جديدة أو لمنهج جديد ، فان الدافع فى كلتا الحالتين ينبثق من الفارق الذى نحس به تجاه ما هو مثالى وما هو واقع فعلا ، وهذا الاحساس يدفعنا بعيدا عن الواقع فى اتجاه المثالى . غير أن كثيرا ما تعترض طريقنا معوقات تحد من هذا السعى نحو الأفضل .

و يسوق سيرجيوفانى Sergiovanni (١٩٧٧) — ص (٢١٦) تصوراته عن هذه المعوقات التى تعترض طريق التغيير، فى تمثلها فى مجال المحاولات المبذولة لتغيير سلوك المعلم ، ومن الواضح أن تصوراته عن هذه المعوقات يمكن تطبيقها فى مجالات أخرى للتغيير.

و يرى سيرجيوفانى أن هذه المعوقات تتخذ الصور الآتية :

١ — أن مقاومة المعلمين لا تنصب على التغيير فى طرق التدريس ، أو الادارة المدرسية ونظامها ، أو تكنولوجيا التعليم والمناهج وتطويرها وتنفيذها بل تنصب على ما يصاحب هذا التغيير من تغيير آخر فى المجال البشرى ، وما يسوده من علاقات .

٢ ـ قد تنجح استراتيجيات التغيير القائمة على أساس منطقى فى احداث تغيير تقنى ، وتغيير فى بنية المجال الذى تعمل فيه . الا أن هذه الاستراتيجيات ذاتها تقف عاجزة عن تحقيق تغيير سلوكى فى الأفراد .

٣ ـ أن استراتيجيات التغيير التى تعتمد أساسا على السلطة ـ سواء أكانت هذه السلطة على صورة نفوذ ادارى أم سياسى ـ قد يكون لها من الفعاليات ما تحقق التغيير فى جوانب فنية تقنية ، وكذلك فى جوانب البيئة ذاتها ، غير أن هذه الاستراتيجيات قليلا ما تؤدى الى نتائج ملموسة فى تعديل وتغيير سلوك الأفراد .

٤ ـ أن التعديل السلوكى للأفراد يعتبر من الأهداف الأساسية التى يسعى الى تحقيقها التطوير التربوى .

ومن الطبيعى أن نتنبأ بحدوث تطوير فعال فى المنهج اذا ما أتيح للمسئولين الفرصة الكاملة لانتقاء واختيار ما يتراءى لهم من سبل لتحقيق التغيير المطلوب ، ومن هنا ـ كما يفترض سير جيفانى ـ ينبغى أن يتوافر لدى هؤلاء المسئولين الشعور بالمسئولية ازاء ما يجرى داخل عملية التغيير وازاء ما ينتظر أن تؤدى اليه من نواتج تعليمية .

أن القائمين بتطوير المنهج ـ كالقائمين بعمليات التطوير لأى نظام أو مؤسسات ـ مطالبون بمساعدة جميع المهتمين بعملية تطوير المنهج فى تحديد الغايات التى يسعون اليها وفى تنظيم جهودهم على نحو يؤدى الى تحقيق هذه الغايات ، وقد تكون هذه المساعدة فى ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى : تحسين العلاقات الشخصية بين أفراد المجموعة ، وتنمية ، مالديهم

وفى هذه المرحلة يتلقى المشاركون فى عمليات التغيير والتطوير ـ الارشادات والعون ـ الذى يساعدهم على تنمية الثقة فيما بينهم ، وفى الافصاح عما يكنونه من مشاعر وآم ل تجاه أهمية دور كل منهم فيما يقومون به من عمل ، و يتلقون كذلك توجيهات تساعدهم فى تحديد أية مشكلات حتى يتولد لديهم اليقين بامكان طرح الحلول لها وان لكل منهم دورا هاما فى التوصل لهذه الحلول .

المرحلة الثانية : تغيير أساليب العمل :

وتهدف هذه المرحلة الى تغيير الأسلوب الذى تتبعه مجموعة من الناس يعملون معا فى مكان عملهم المعتاد (مثل الوزارات أو المدارس) ، ومن خلال تغيير أسلوب العمل تحاول تحقيق الشعور بالاحباط ، وتحاول تحسين وسائل التواصل وتنمية التعاون المثمر ،

وسوف يؤدى هذا كله الى تكوين انماط جديدة للسلوك لدى العاملين ، تؤدى بدورها الى التقليل من أهمية التمسك بما تمليه عليهم الوظيفة من دور وعلاقات تتفاوت فى أهميتها .

المرحلة الثالثة : تغيير بنية التنظيم .

ومن خلال تحول سلوك الفرد والجماعة نحو التعاون تظهر أنماط وظيفية جديدة وأدوار وسياسات من اجراءات جديدة لم تكن فى البنية السابقة لنظام العمل ، وتصبح بمرور الوقت النمط الأساسى لنظام العمل الجديد يمكننا أن نرى الآن أن عمليات التغيير تتسم ــ على عكس ما كنا نتصور ــ بالتعقيد والاعتماد على العلاقات الانسانية بدرجة أكبر من أعتمادها على أساس عقلى ، و ينطبق هذا أيضا على عملية تغيير المنهج .

الأدوار وما بينها من علاقات :

يشير سير جيوفانى (١٩٧٧) الى أن « تحديد الأدوار داخل النظام وتوضيحها له أهميته فى التوصل الى قيادة فعالة » ص (١٥١) وقد جاءت هذه الملاحظات فى سياق مناقشة دارت حول ما يتوقعه المعلمون من القيادات التعليمية ، وهى توقعات كثيرا ما تكون مختلفة عن تصورات القادة عن حقيقة الدور الذى يضطلعون به . ومن الجانب الآخر يتوقع القادة التربويون من المعلمين أن يقدموا أدواراً معينة مجهولة أو مهملة تماما من جانبهم . ان الدور الذى يقوم به الفرد لا يتحدد بما لهذا الفرد من توقعات وآمال فقط ، وانما يتحدد : « بالنظام » الشامل الذى يوزع هذه الآمال و يعطى المعايير التى يتحدد فى ضوئها سلوك المعلم أو القائد عند مستوى معين فى النظام التعليمى .

ولقد قام شمك Schmuck وزملاؤه (١٩٧٧) بمحاولة لتحديد هذه المعايير والادوار على النحو التالى : « نعنى بمصطلح « المعيار» ما أجمع عليه أفراد مجموعة ما من توقعات سلوكية داخل اطار ما ، أما مصطلح « الأدوار» فنعنى به مجموعة من القواعد السلوكية المحددة لسلوك الفرد فى موقف معين يملى عليه دورا محددا ، ولتوضيح ما نعنيه بالمعيار السلوكى يمكننا القول أن معيارا سلوكيا ما يوحى كثيرا و ينادى بالاعتدال وعدم المغالاة فى التفاعل بين المعلم والتلميذ . و يتحقق هذا المعيار عندما يجمع المعلمون على الاعتدال فيا يظهرونه من ود وصداقة ، وكذلك فيا يظهرونه من جفاء وحزم نحو تلاميذهم ، وعندما يجمعون على نبذ المغالاة فى هذه المشاعر» وقد يذهب الى أبعد من ذلك فنرى أن المعيار السلوكى الذى يؤيد اقتراحا بتأجيل أو فض اجتماع لجنة ما ــ بصرف النظر عما يحققه جدول أعمالها من تقدم ــ معيار سلوكى نافذ المفعول ، ولو لم يشر اليه أحد المجتمعين ،

ذلك لأن أعضاء مجلس الكلية جميعا لم يتوقعوا توجيه اللوم اليهم لمغادرتهم قاعة الاجتماع ومن الانتهاء من الموضوعات المطروحة للدراسة . ص (١٧ ، ١٨) .

وقد تكون معايير السلوك صارمة ضابطة وقد تكون مطلقة ومنفتحة . وتختلف درجة أهمية هذه المعايير تبعا لما تحظى به من تأييد واستحسان وقابلية هذه المعايير للتغيير والتعديل تتوقف على مدى ما تقدمه للفرد من مساعدة لتحقيق غاياته ، فاذا تميزت بقدرة ايجابية كبيرة كان من الصعب تغييرها أما اذا أصبحت عائقا في سبيل اشباع حاجات الفرد فان هذا يكون أدعى الى التفكير في تعديلها .

وفي المدارس(و يصفها سكك بالأنظمة غير المتمايزة نسبيا) كثيرا ما يطلب من المعلمين والقادة القيام بأكثر من دور. و بعض هذه الأدوار يمكن التنسيق بينها ، و بعضها الآخر يشوبه الصراع ، وعلى سبيل المثال . قد ينشأ الصراع في موقف يتطلب من المعلم القيام بدورين في آن واحد : دور قائم على الود والتسامح ، ودور متشدد لاقرار النظام في الصف وفي موقف آخر في مجال تطوير المنهج ــ قد ينشأ الصراع بين دور المعلم أو الادارة المدرسية أو يفرض عليها الالزام بمنهج معين يشعرون في ضوءها لديهم من خبرات ــ أنه لا يتناسب مع المستويات التعليمية بالمدرسة .

وتشيع هذه المواقف في البلاد النامية ومنها البلاد العربية حيث يجد المعلمون والادارة المدرسية أنفسهم بين رحى القديم والحديث .أدوار تقليدية أصبحت مألوفة تماما لديهم وأدوار حديثة فرضت عليهم فجأة دون أن يعدوا لمتطلباتها . وقد يكون الأمر على العكس من ذلك تماما ، فيطالب المعلمون والادارة المدرسية بأدوارا جديدة تتلاءم وتتفق مع فهمهم المتزايد لعملية التعليم والتعلم الا أنهم يواجهون بالرفض من الجهات المسئولة التي لا تلم بما تولد عند الادارة المدرسية من فهم جديد .

ولابد للمنهج ولمحاولات تطويره من توقع تغيير أدوار التلاميذ واجاباتهم فتتاح لهم الفرصة للمشاركة في عملية التخطيط ، الا أن القائمين على تطوير المنهج لا يعرضون حتى الآن سبل ووسائل تحقيق هذه المشاركة .

أدوار المعلمين وطبيعتها المتغيرة :

يقرر لبسون (١٩٧٣) أنه « ليس من المنطقي أن نتوقع تغييرات سريعة في سمات المعلم وخصائصه سواء أكانت هذه التغييرات ناتجة عن تنظيم مقصود لخبرات

المعلم أم ناتجة عن عمليات الانتقاء والتثبيت والترقي الوظيفي»(ص ٧) ، ولا يمكن انكار أو تجاهل حدوث هذا التغيير في المعلم حتى ولو كان تغييرا تدريجيا والقضية المطروحة الآن هي كيفية التأكد من توافر المعلمين الذين يتسمون بخصائص متنوعة ، ولنرجع مرة أخرى الى لبسون Lipson (١٩٧٣ ، ص ٧) الذى يقرر «عدم وجود المعلم الذى يصلح لجميع التلاميذ ، فالمعلم الذى يصلح وتبرز مواهبه فى نظام ما لا يحتمل أن تكون له نفس الصلاحية داخل نظام آخر، ومن هنا لابد من أن نعترف بحاجتنا لأنماط متنوعة من الشخصيات والقدرات داخل المدرسة» .

و ينبغي ان يتاح للمعلمين درجة أكبر من الاستقلالية ، والحرية والمبادرة في جميع جوانب المناشط التى يقومون بها ، وليست الحاجة محصورة فى توفير أدوار متنوعة للتدريس بل تتعداها الى أهمية قيام المعلم بدور ملموس يفيد به تلاميذه ازاء الانفجار المعرفى و يشير ليندفال و بولفن Lindvall and Bolvin (١٩٧٣) الى ذلك بقولهما :ـ

« ليس على تلميذ اليوم تعلم قدر أكبر مما تعلمه تلميذ الأمس فقط بل عليه مواجهة عالم يغص بمجالات و بدائل للتخصص تحتم عليه الاختيار بل توجه النشاط الصفى وتخضعه لما لدى التلاميذ من حاجات واهتمامات (ص ١٣) .

وقد يغير الاشخاص أعمالهم عدة مرات أثناء حياتهم وهم بذلك يجدون أنفسهم منغمسين فى عملية التعلم طوال حياتهم ، مما يجعل من الضرورى تزو يدهم بما ييسر لهم الدراسة الذاتية التى يقومون بها بدافع تلقائى ، بل يبدو ايضا أنه من غير الممكن التوصل لحلول مناسبة للمشكلات الاجتماعية ما لم يعتد المواطنون استخدام الأسلوب العلمى فى حل المشكلات فى حياتهم ، وهو أسلوب يمكنهم أن يكتسبوه من خلال تطوير التعليم .

ويهتم المعلمون بالعديد من القضايا أحداها البحث عن الوسائل التى تضمن وتؤكد العنصر الانسانى فى استخدام تكنولوجيا التعليم بعد أن كان العامل يتجاهل آليا فى العملية التعليمية لمدة طويلة ومن هذه القضايا قضية أخرى تفرض نفسها وتجعل من الضرورى أن يجمع المعلم فى تكوينه بين بنية المعلم ومهارات مصمم التعليم ، وهو جمع أصبح حتميا ازاء التطور السريع الذى تمر به تكنولوجيا التعليم .

ولقد طرأ تغير جوهرى كبير فى دور المعلم متمثلا فى ضرورة التعامل مع مجموعات صغيرة من التلاميذ مع توفير بدائل من استراتيجيات التعليم التى تلائم كل مجموعة على حدة في الوقت نفسه : بل أصبح من المتعين على المعلم ان يضيف بعدا آخر الى حقيقة الدور الذى يقوم به لكى يكون عالما تطبيقيا و يرجع ذلك الى أن التكنولوجيا تعنى ايضا التطبيق

المنهجى فى مجال التعليم لنتائج البحوث العلمية والتجارب التى تثبت صحتها .

وفى بلاد الغرب توصل رجال التربية والقائمون بتدريب المعلمين الى تحديد دقيق للأدوار التى يجب أن يطلع بها المعلمون فى وقتنا هذا ، ويمكن تحديد هذه الأدوار بثلاثة أنماط هى : (١) دور المعلم كنموذج ايجابى يحتذى به التلاميذ ، (٢) دور المعلم كحلقة وسيطة للتفاعل داخل الصف ، (٣) دور المعلم كمدير مسئول عن تحقيق نتائج التعلم بما يتوافر له من مصادر تعينه على ذلك .

* أما فولر Fuller (١٩٧٤) فقد حدد مهارات المعلم الحديث بأربعة أنماط :

(١) النمط الأول : مهارات التقييـــــم :

وهى تتضمن مهارات الملاحظة وسمات الشخصية ومكوناتها والقدرة على تفسير سلوك الآخرين ، علاوة على الصور والوسائل التقليدية للاختبارات والقياس .

(٢) النمط الثانى : مهارات معرفية عامة :

وتشتمل على الإحاطة بطرق الاتصال والتواصل والتفاعل بين الأشخاص والأدراك وصور الفن ، والفلسفة والتعزيز الاجتماعى ، وكذلك الاحاطة بالمحتوى المعرفى .

(٣) النمط الثالث : مهارات نشطة / يقظة :

وتتضمن هذه المهارات الالمام بطرق مساعدة الآخرين ، وطرق مواجهة التلاميذ المشاكسين ، والقدرة على تحديد الطرق المناسبة لتعديل السلوك .

(٤) النمط الرابع : مهارات تعديل السلوك :

وتتضمن هذه المهارات الالمام بالمصادر المتوافرة فى البيئة وكيفية استخدامها لفائدة التلاميذ ، الالمام بسيكولوجية تعديل السلوك وبأساليب التدريس الخاصة .

ويميل بعض الباحثين الى اعتبار المعلمين منظمين وعارضين للمحتوى ، وميسرين للتفاعل بين الأفراد ، ومحققين للتواصل ، ومخططين ، ومتخصصين فى التقييم وخبراء فى التصميم التعليمى ، وتشخيص الظواهر ووضع وسائل العلاج لها ، ومستشارين وموجهين وخبراء فى تطبيق المنهج وتنفيذه ، بل يطلقون عليهم العديد من الألقاب الأخرى .

أما عن السمات والقدرات الشخصية التى يجب أن تتوافر فى المعلمين حتى تمكنهم من القيام بجميع هذه الأدوار فغالبا ما يشار اليها « بالذكاء » و « الابداع » و « المرونة » والقدرة على التوصيل الجيد ، والقدرة على استثارة اهتمام التلاميذ حول موضوعات معينة بل حول عملية التعلم نفسها .

وفى هذا الصدد يشير دنمارك وايسبينوزا Denemark & Espinoza (١٩٧٤) ص ١٩٦ الى ضرورة اعداد المعلم ليكون « عاملا مساعدا على التغير والاصلاح المطرد فى مجال التربية »

و ينطوى اعداد المعلمين للقيام بهذا العدد الكبير من الأدوار على مشكلات عديدة وتذهب و يليس willis (١٩٧٩) الى الاعتقاد بأن نقطة البداية فى اعداد المعلم ينبغى أن تكون تعريف الدور، وتوضيح كل ما يتعلق به ثم الانتقال بعد ذلك الى المهارات بأبعادها المختلفة ويجمع العديد من رجال التربية على الأخذ بهذا الاتجاه بدرجات من الاهتمام .

ولقد انعكس هذا الاتجاه فى بعض المقررات الدراسية لكليات التربية التى تتناول الجوانب المختلفة لطبيعة الأدوار التى يؤديها المعلم .

و ينبغى ألا يغيب عن أذهاننا أنه اذا ما اردنا تحقيق التغير المطلوب فى سلوك وتفكير المعلم لابد ان يصاحب هذا التغيير، تغيير مماثل فى العناصر البشرية الاخرى داخل النظام التعليمى و يتم ذلك عن طريق التخطيط الدقيق « لعوامل التغيير» وعن طريق جهد المتخصصين فى تطوير هيئات التدريس والعاملين .

عوامل التغير وتطوير العاملين

القائم بتخطيط المنهج ودوره فى كل من تحليل نظام التعلم وعمليات التطوير:

قبل قيام لجان تطوير المنهج بالعمل الفعلى لابد لمن يضطلع بمسئولية تخطيط المنهج وتوجيه اعمال التطوير من الالمام الكامل بكل ما يتعلق بالمؤسسات التى من أجلها يصمم المنهج الجديد ، والالمام كذلك بطبيعة المستفدين من هذا التصميم (التلاميذ) . وعلى الرغم من احتمال تفهم خبير تخطيط المنهج ــ بما لديه من خبرة لطبيعة المدارس بصورة عامة ــ الا ان كل مدرسة تمثل فى حد ذاتها بيئة معينة تعمل وتؤثر فيها مجموعة من المتغيرات لا توجد فى غيرها من المدارس و ينبغى على خبير التخطيط أن يأخذ بعين الاعتبار هذه المتغيرات . ومع التسليم بأحاطة خبير التخطيط ببيئة تعليمية معينة إلا إنه يتعين عليه القيام بجمع البيانات لتجديد ما لديه من معلومات سابقة وذلك قبل انعقاد لجنة تخطيط المنهج ولا يكتفى بذلك بل يتعين على اللجنة القيام بدورها فى جمع البيانات التى قد تضاف الى ما توصل اليه الخبير من بيانات سابقة .

وأولى خطوات التحليل تحديد طبيعة بنية دور الادارة التعليمة و يؤكد طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٦ /) « أن ما يفسر انفتاحية النظم التعليمية المختلفة وتقبلها للجديد لا يمكن فيا تتمتع به الادارة التعليمية من درجات المركزية أو اللامركزية بل فى درجة التسلط الذى تتميزبه » (ص ٢٦) وفى حالة اقامة بنية الادارة على درجة عالية من التسلط ــ توضع استراتيجيات التسلط ــ توضع استراتيجيات التغير على نحو يختلف تماما عما يتم فى البيئات الديمقراطية وتتباين هذه الاستراتيجيات ايضا تبعا للهيئة التى يتبعها خبير تخطيط المنهج ، وهل هى من داخل النظام نفسه أو من خارجه ؟ ولقد قام هافلوك Havelock (١٩٧٣) بتحديد المميزات التى يتمتع بها عامل التغير القادم من داخل النظام نفسه على النحو الآتى :ــ

١ ــ المامه بالنظام .

٢ ــ استخدامه للغة المتداولة فى النظام .

٣ ــ تفهيمه واستيعابه للمعايير السلوكية .

٤ ــ انعكاس باحتياجات وآمال النظام فيه .

٥ ــ كونه شخصية مألوفة للنظام كله .

والمام خبير التخطيط بالنظام ومعرفته به يجعله قادرا على تحديد العوامل المتفاعلة داخل النظام مثل مراكز القوى والقيادات الفكرية وأساليب المناقشة ، والمعتقدات والاتجاهات السائدة . ومعظم الاعضاء الآخرين الذين ينتمون للنظام يشعرون بأنه ليس غريبا عنهم مما يمكنهم من التنبؤ بسلوكه ، والاعتقاد في حسن نواياه في افادتهم دون اى تهديد لمصالحهم الا أن خبير التخطيط الذى ينتمى للنظام قد لا يستطيع ــ بحكم المنظور المتاح له ــ رؤية النظام ككل ، بل قد لا تتأتى له المعرفة او الدراية التى يجب ان تتوافر فى دوره كعامل للتغيير ، وقد لا تكون له سلطة كافية ، أو قد يكون له اعداء وخصوم فى محيط زملائه . ومما تقدم ينبغى على من يتحمل مسئولية التغيير ان يبدأ باعادة النظر فى علاقاته والتى فى ضوئها تتحدد درجة استقلاليته فى العمل ، واتخاذ القرار.

ومن الناحية الاخرى يجد المسئول عن تخطيط المنهج . الوافد من خارج النظام نفسه فى موقف لا يحسد عليه لعدة اسباب منها عدم انتمائه الى النظام ، وعدم استيعابه لهذا النظام بدرجة كافية ، واحتمال اعتباره من قبل العاملين داخل النظام خطرا يتهدد مستقبلهم وآمالهم ، ومع كل ما تقدم ، يرى هافلوك Havelock (١٩٧٣) أن القائم بتخطيط المنهج الوافد من الخارج يتحلى بعدة مزايا منها :ــ

١ ــ أنه يرى النظام من منظور جديد لا تؤثر فيه أية انطباعات تولدت عن خبرة ماضية بهذا النظام .
٢ ــ انه يستطيع الاحاطة بالنظام المستهلك والمنتفع بالتخطيط (المدرسة) فى نظرة شاملة وموضوعية .
٣ ــ أنه يعمل مستقلا عن بنية السلطة ولا يهدده أى سلطان ادارى .
٤ ــ انه يستطيع ــ بحكم كونه وافدا من الخارج ــ تطعيم وتغذية النظام بمدخلات جديدة وخبرة لم يعهدها هذا النظام من قبل . (ص ٥٢) .

ولعل المسئول عن تخطيط المنهج يستطيع مع كل ذلك أن يتغلب على نواحى الضعف التى تلاحظ فى الوافد سواء أكان من خارجه أم داخله . وأسلوبه فى ذلك التحليل لكل ما يتوقعه من مشكلات ، وقد يتعرض بالتحليل كذلك للاشخاص والافراد الذين يعمل معهم وقنوات الاتصال المتاحة له ، وطرق اشراك المجتمع المحلى ، وتقدير النتائج الفعلية للتغيير بالنسبة للتلاميذ .

و يعتقد هافلوك أنه من الأفضل تكوين فريق يجمع بين خارجين وداخلين فى النظام ليتحملوا مسئولية الدور الملقى عليهم فى عملية التغيير والتطوير ، و يشترط أن يكون كل

عضو من هذا الفريق على معرفة تامة بأبعاد عملية التغيير، حتى يتمكن من القيام بدوره على نحو مرض داخل الجماعة، ولا يكفي أن يلم بنظرية المنهج، عالما بأساليب التشخيص، والوقوف على احتياجات المنهج ومطالبه الا أنه لا يكون صالحا لهذه المهمة ما لم ير في نفسه الكفاءة للقيام بدوره كعامل يحقق التغيير، و يؤدى اليه، وما لم يعمل على اكتساب المهارات التي تمكنه من ذلك.

و يذهب هافلوك الى أبعد من ذلك، فيرى في دور خبير المنهج عامل القدرة على حل المشكلات، فيحلل هذا العامل الى المكونات الآتية:

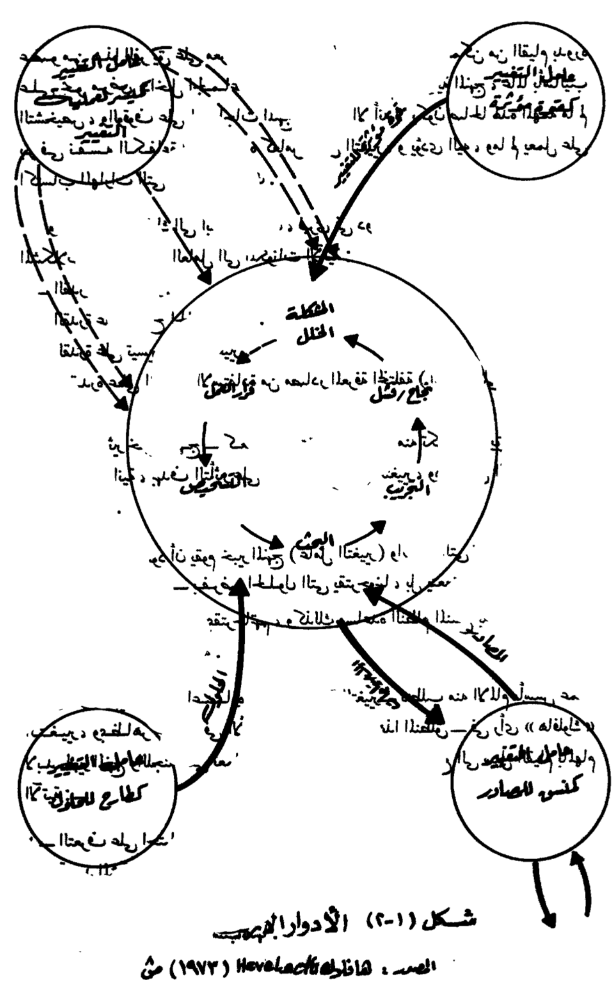
١ ــ القدرة على التأثير.
٢ ــ القدرة على اقتراح الحل المناسب.
٣ ــ القدرة على تيسير عملية التغيير.
٤ ــ القدرة على الربط والاستفادة من مصادر المعرفة المختلفة (أنظر شكلى) (١ ــ ١)، (١ ــ ٢)

وقدرة تأثير خبير المنهج ــ كعامل للتغيير ــ تتطلب منه تكوين فريق مهمته القيام بالأبحاث الميدانية، بهدف التأثير على النظام المنتفع من التغيير، ودفعه الى الشعور بالمشكلة والاحساس بها.

وليس من المقصود أن يقوم خبير المنهج (عامل التغيير) واللجنة التي تعمل معه ــ بحكم صلاحيتهم وأهليتهم ــ بفرض الحلول التي يقترحونها، بل يتعين عليهم معرفة الوقت، والصورة المناسبة للتقدم بمقترحاتهم، وكذلك مساعدة النظام المنتفع به على مواءمة هذه المقترحات لظروفه واحتياجاته.

وقدرة خبير المنهج باعتباره ميسرا لعملية التغيير ــ تتطلب منه الالمام بأسس عملية التغيير، وبمظاهر تحقيقها في الأفراد والهيئات، ومن هذا المنطلق ــ في رأى «هافلوك» لابد لخبير المنهج واللجنة التي تعمل معه من أن يرشدوا النظام المنتفع الى سبل القيام بالمهام الآتية:ــ

١ ــ التعرف على احتياجاته وتحديدها.
٢ ــ تحديد المشكلة وصياغة الأهداف.
٣ ــ جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة.
٤ ــ وضع الحلول واختيار المناسب منها.



شكل (١-٢) الأدوار

المصدر : Havelock (١٩٧٣)

ضغوط من داخل النظام أو خارجه

الإحساس بالمشكلة وقرار مواجهتها

تحديد المشكلة

البحث عن الحلول

اختيار الحل المناسب للمشكلة

- تم حل المشكلة
- لم تحل المشكلة / إعادة الدورة

شكل (١-١) التغيير بأسلوب حل المشكلة

المصدر: هافلوك HAVELOCK، ١٩٧٣، ص ٧

٥ — مواءمة الحلول وتنفيذها.

٦ — تقييم الحلول للوقوف على مدى فعاليتها في اشباع الحاجات. (ص ٩).

وخبير المنهج — باعتباره عاملاً للتغيير ومنسقاً لتبادل المعرفة والاستفادة من مصادرها — يستطيع أن يستفيد مما لدى أعضاء اللجنة من معرفة، ليضيف الى ما لديه من معلومات عن [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

ولعل من الجوانب الهامة التى تدعو الى القيام بالبحوث الميدانية [illegible] للاتصال مع النظام المستفيد من جهود خبير المنهج، وذلك لأن العمل الجماعي يعتبر في حد ذاته مشكلة تبحث عن حلول وصيغ للاتصال متدرجة ومتجددة، وبمعنى آخر لا ينبغي أن نتوقع من لجان تخطيط المنهج أن تقوم تلقائياً بالبحوث الميدانية، بل يجب أن تكون هي موضوعاً مقصوداً للبحث يتناول عملها، وما تحققه من انجازات مرحلية، وبذلك يتولد لديها الوعي بأهمية عملية التطوير التى يجب أن تنعكس مظاهرها في تنظيمها وعملها، بما يكون له أكبر الأثر فيما تتخذه من قرارات وما تدخله من تعديلات في المنهج.

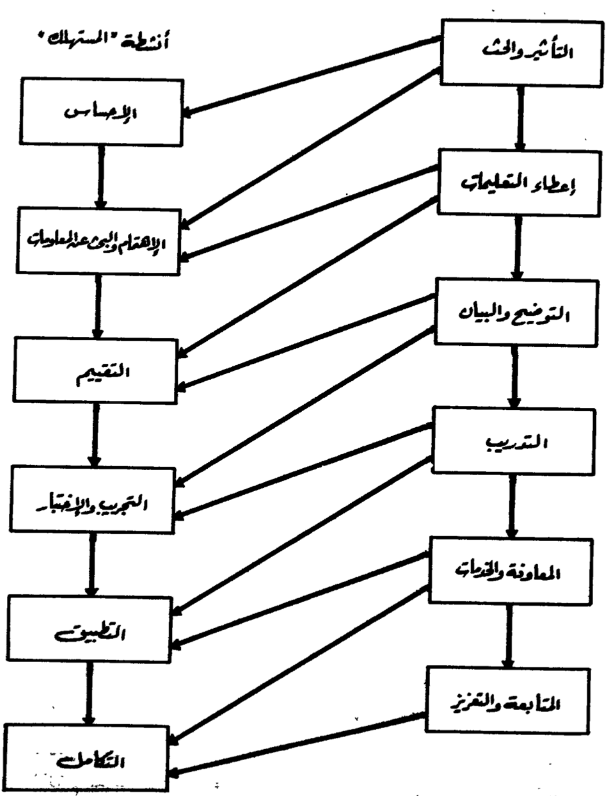
و يوضح هافلوك شكل رقم (١ ــ ٣) طبيعة العلاقات التى تربط ما بين الأنشطة التى يقوم بها الفريق المسئول عن تطوير المنهج ، والأنشطة التى يقوم بها النظام المستفيد (المستهلك) للحصول على البيانات ، والتجريب والمواءمة لتحقيق التغيير المطلوب فى المنهج .

واذا كان عامل التغيير عضوا فى هيئة المدرسة ــ كنظام قائم بذاته ــ فهو على الأرجح يقوم بتيسير عمليات التغيير بجانب ما يوكل اليه من مسئوليات أخرى ،فاذا كان مديرا للمدرسة يجب عليه الالمام بعملية التغيير، وما يمكن أن تواجهه من مقاومة ، ويجب عليه أيضا معرفة القوى الابداعية التى يحتويها النظام (المدرسة) وما يمكن أن يعهد اليها بادخال المستحدث والجديد وعليه أن يتعرف على برامج الأنظمة المعمول بها فى المدارس الأخرى ، و ينتقى منها ما يستحق ادخاله فى مدرسته ، وعليه أن يبدى ما لديه من اهتمام حقيقى بالتغيير ، فيحث هيئة المدرسة على البدء فى حوار يساعد على الكشف عن الآراء والاتجاهات المختلفة نحو عملية التغيير، هدفه من ذلك اثراء الفكر وليس السعى لصبه فى قالب واحد .

وتعد القدرة على الرؤ ية الجامعة الشاملة للنظام احدى القدرات الضرور ية التى يحتاج اليها المدير كعامل للتغيير ــ الذى يتعين عليه أن يحدد احتياجات النظام ، وفقا لمستو يات التطو ير وتأثيرها فيه ، و ينبغى فى كل ذلك ألا يغيب عن ذهنه أن المدرسة ليست الا نظاما تابعا لنظام أكبر يتمثل فى المجتمع ، وفى النظام الأم للسياسة التعليمية .

واذا ما توافرت للنظام هيئة متمرسة تحظى بمستوى عال من الخبرة والرأى والقدرات ، فلابد للمدير الذى يقوم بعامل التغيير من العناية بما لدى النظام من قدرة على التجديد الذاتى و يتطلب ذلك اهتماما خاصا بتطو ير العاملين بالهيئة المدرسية ، وتدر يب هيئة التدر يس وخبراء المنهج والهيئات العاملة الأخرى ، وذلك بهدف وضع خطط لعملية التغيير والقيام بتنفيذها .

ومع ذلك ، فقد لا يجد عامل التغيير العون والتأييد من جانب كثير من الأنظمة المدرسية ، و بذلك يفقد ميزة العمل من مركز القوة والسلطة و يضطر الى العمل من مستوى أدنى داخل النظام ، وهو المستوى الذى غالبا ما يعمل منه خبراء المناهج ، مما دعا « هافلوك » (١٩٧٣) الى الاهتمام بهذه الحالة ، والتقدم ببعض الاقتراحات لعامل التغيير الذى يقوم بمسئولياته على المستوى الأدنى للسلطة :



شكل رقم (١-٣) التنسيق بين أنشطة (عوامل التغيير) والأنشطة التطبيقية للمستهلك

المصدر : هافلوك ، Havelock ، ١٩٧٣ ، ١١٥

١ — يضع تخطيطا يوضح النظام ، ويحدد أهدافه وقواعد السلوك المتبع فيه ، والتنظيم التابعة له ، والعاملين فيه .

٢ — وعن طريق الإسترشاد بالمخطط — يقوم بتحديد المؤيدين لفكرة التغيير ، والمؤمنين بامكان تنفيذه ، وقد يكون بعض هؤلاء المؤيدين من أفراد المجتمع خارج النظام المدرسي ، ولكنهم متحمسون لادخال التغيير فى النظام ، والعمل على تطويره .

٣ — وبعد تكوين فريق العمل — يقوم بتشجيع كل عضو فيه ، حتى يكون ملما بجوانب خطة التطوير ، وقادرا على التصدى لأى استفسار حولها ، وتفنيد أي هجوم يوجه اليها باستخدام البراهين والأدلة .

٤ — وعليه الا ينسى أن النجاح حليف دائما للمثابرة والجلد ، اذا ما كان مقتنعا تماما بقيمة التطوير وفائدته .

٥ — وفى حالة وجود مقاومة من الادارة لمشروعات التطوير — يحاول أن يحلل الموقف من وجهة نظر تلك الادارة ، وبذلك يتمكن من تلمس النقاط التى تحتاج الى مراجعة ودراسة ، كما يتمكن من ايجاد الطريقة المناسبة لاكتساب تأييد الادارة له ، أو معرفة سبل تجنبها .

٦ — ولابد أن يتولد الاحساس بعامل الوقت واستراتيجيات التعامل معه ، وتحدد نقطة الانطلاق والتنفيذ لخطة التطوير حينما يتأكد من ملائمة المناخ العام وتهيؤ النظام بواجباته ، و يتطلب ذلك التخطيط الجيد دون أي اندفاع .

٧ — لتغيير يجب أن يكون مستعدا لمشاركة الآخرين له فيما يلقاه من تقدير وثناء فعامل التغيير ولو أنه يتحمل المسئولية منذ البداية لتنفيذ خطة التغيير والتطوير إلا انه يجب أن يتذكر دائما أنه بمفرده لا يستطيع إنجاز أي شيء .

وبصرف النظر عن المستوى الذى يعمل منه أو درجة النفوذ المتاحة له ، ينبغى على عامل التغيير أن يمر بسلسلة مراحل لتحقيق التغيير المطلوب و يرى « هافلوك » أن أولى هذه المراحل اقامة علاقات طيبة مع أصحاب العلاقة الذين يستهدفهم التطوير وهم يمثلون « المستفيدين أو المستهلكين » ، بما فى ذلك النظام المستفيد من هذه الجهود .

وعلى الرغم من أنه ليس من اليسير تعريف « المستهلك » تعريفا دقيقا ، الا أنه فى حالة النظم المدرسية تتمثل فى المجموعة الأولى فى النظام المستهلك فى المجموعة التى تستأثر [illegible] المستهلك ، وتتمثل فى التلاميذ وأسرهم [illegible] ذلك [illegible] أنه يجب على عامل التغيير

[illegible] في المعتقدات والقيم السائدة ، و يشير « [illegible] » الى أن تهتم [illegible] الجماعات « نحن » و « هم » في اطار الأهداف المشتركة التي تجمعهم ، و ينبغي أيضا الاهتمام بما لهذه المجموعات من قيادة أو بنية قيادية ، وفي حالة وجودها على نحو واضح يكون من الضروري اقامة علاقات قوية معها ، ومع أن بعض هذه القيادات قد تتخذ بنية غير رسمية إلا أنها تمثل آراء واتجاهات تستحق [illegible]

[illegible]

و باختصار ، ينبغي على عامل التغيير دراسة « النظام » المستفيد واختيار مجموعة عمل من الأفراد العاملين فيه بحيث تمثل : (١) قيادة الرأي ، (٢) السلطة الرسمية ، (٣) التكتلات الرئيسية أو الاهتمامات الراسخة ، (٤) أفراد العلاقات العامة ، وأخيراً (٥) الأفراد ذوي السمعة الطيبة . وهناك أيضا معيار سادس لا يقل أهمية لجهود عامل التغيير ، و يتمثل فيما يسود أعضاء اللجنة الموكل إليها عملية التغيير من انسجام ييسر العمل ، و يزيد من متعته وانتاجيته .

و بالنسبة الى النظام الأكبر الذي ينتمي اليه نظام المستهلكين ، ينبغي على عامل التغيير أن يتعرف على القيادات العاملة في المجموعات ذات النفوذ ، وكذلك المؤسسات الرئيسية في [illegible] الأسرة الكبيرة [illegible] وفي الأنشطة الفنية [illegible] وفي مجال التعليم ، و[illegible] لتنمية علاقات قوية مع جميع هذه المجموعات .

وعندما يطلع اخصائي المناهج بمسئولية القيام بالتغيير فانه يتولى اقامة و بناء العلاقات الانسانية وما تتطلبه هذه العلاقات من جمع للبيانات والمعلومات ، [illegible] بالإضافة الى مهمته الرئيسية تجاه التخطيط للتغيير والتطوير وما تتطلبه بدورها من بيانات ومعلومات ، ومن هذا كله نرى أن دور عامل التغيير يتطلب خصائص وكفايات [illegible] اتساع الفكر وتقبل النقد ، والاستعداد للأخذ بمبدأ المناقشة والتفاوض قبل اتخاذ القرار المناسب ، ومن هنا كان لابد أن تتم المقابلات التمهيدية بين مصمم التغيير والجمهور المستفيد من هذا التغيير على أساس من الود والتعاون والمساواة بحيث لا يشعر الجمهور المستفيد أن مصمم التغيير يتعالى عليهم ، بل تتولد لديهم الثقة فيما يقوم به من أجل مساعدتهم وافادتهم وحتى

يتم ذلك كان على مصمم التغيير أن يستمع اليهم باهتمام فيتأكد مما يقصدون اليه ، وأن يتبادل معهم الرأى و يعبر عن تقديره لهم لما يسهمون به من رأى وفكر.

يشير « هافلوك » (١٩٧٣) الى أن العلاقة بين مصمم التغيير والجمهور المستفيد من هذا التغيير لابد أن تقوم على الأسس الآتية :ــ

١ ــ **التبادل** : و يتضمن تبادل البيانات والمعلومات .
٢ ــ **الصراحة** : ويتضمن ابداء رأى الطرفين نحو الأفكار الجديدة بأمانة وصدق .
٣ ــ **عدم المغالاة فى الأهداف** : فلا يتوقع الجمهور المستفيد من مصمم التغيير القيام بما يشبه المعجزات ، ومن هنا كان من واجب مصمم التغيير من البداية مساعدتهم فى وضع أهداف قابلة للتحقيق .
٤ ــ **امكانيات النجاح** : ينبغى على عامل التغيير أن يقدم الدليل على حسن نواياه وإشاعة روح التفاؤل فيما بينهم ومساعدتهم على تقدير احتمالات النجاح .
٥ ــ **تنظيم بنية العمل** : و يتضمن التنظيم تحديد الأدوار ووضع المواصفات لها وتخطيط اجراءات التنفيذ ، وصياغة الأهداف فى تصو ير نتائج متوقعة .
٦ ــ **الحقوق والمسئوليات** : و يتضمن تحديدها على أساس من العدل والمساواة لجميع الاطراف ، فليس لعامل التغيير أو المستفيد الحق فى فرض رأيه على الآخر .
٧ ــ **اختزال المخاطر الى الحد الأدنى** : ينبغى على مصمم التغيير العمل على التقليل من احتمالات تعرض المستفيد للأضرار التى تنجم عن عمليات التطو ير .
٨ ــ **الأفصاح عن نقاط الخلاف ومواجهتها** : ينبغى على الطرفين (عامل التغيير والمستفيد) تعود الأمانه والصراحة فى كل الأمورو بعدم الأفصاح منذ البداية عن الدوافع الحقيقية وراء أى اقتراح قد يقوض الثقة التى تقوم عليها العلاقة ، وقد تؤدى الصراحة الى مناقشات حادة الا أنها فى نهاية الأمر تؤلف بين الاتجاهات المتناقضة وتزيد من فرص نجاح خطة التطو ير .
٩ ــ **المشاركة الإيجابية لجميع الأطراف** : ينبغى اعلام الفئات المختلفة فيما حققته الخطة من تقدم ، وقد تتضمن هذه الفئات مجلس الادارة المدرسية ، وغيرها من الفئات الأعلامية المحلية .

و بالرغم من صعوبة اقامة علاقات على المستوى المثالى بين عامل التغيير أو لجان التطو ير والنظام المستفيد من هذا التطو ير ، إلا أن العناصر التسعة السابقة تعد اطارا مناسبا لهذه العلاقات ، وقد تعرض « هافلوك » للعوامل السلبية ، المعوقة لأهداف التطو ير فى النقاط الآتية :ــ

النقاط الآتية : ـــ

١ ـــ جمود النظام ومقاومته للفكر الجديد لفترات طويلة .
٢ ـــ استغلال النظام لجهود عامل التغيير المنتدب من خارج الهيئة وذلك لدعم ومناصرة اتجاه معين داخل النظام .
٣ ـــ تحيز النظام لاتجاه معين منذ البداية .
٤ ـــ قيام النظام بالترويج لفوائد عمليات التطوير على المستوى اللفظى فقط .
٥ ـــ ضعف قنوات الاتصال داخل النظام مما يعوق محاولات تجميع البيانات المطلوبة ، ومما يؤدى الى الاكتفاء بالقضايا الهامشية التافهة والتركيز عليها .
٦ ـــ سلبية النظام نحو محاولات اقامة علاقات بين عناصره .

يتعين على عامل التغيير دراسة النظام الذى يعمل فيه بغية تقييمه على ضوء هذه العناصر واتخاذ القرار المناسب نحو التوقف أو المضى بخطة التطوير .

أشرنا حتى الآن الى أهمية المهارات التى يتطلبها عمل القائم بالتطوير ، وتظهر أهمية هذه المهارات مرة أخرى فى المراحل التالية : ـــ

* تشخيص بنية العلاقات .
* الاستفادة من المصادر المناسبة والتوصل الى الحلول السليمة .
* تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التجديد والتطوير .
* استمرار النظام والقدرة على التطوير الذاتى .

يقوم المسئول عن التغيير برفع الكفاءة الداخلية للنظام ، ولا يقنع بتحقيق مرحلة معينة ، بل يستمر فى البحث والدراسة وجمع البيانات والمعلومات عن مراحل التطوير وما تمر به أدوار العاملين من تغيير وتطوير ، وكلها أمور تقرر نجاح أو فشل خطة التطوير .

تطوير العاملين وتحسين العملية التعليمية :

تأخذ بعض الدول الغربية مثل الولايات المتحدة وبريطانيا وكندا بالاتجاهات الحديثة فى وضع البرامج لتنمية مهارات المعلمين ومديرى المدارس والعمل على رفع كفاءتهم المهنية .

وتعد برامج تطوير العاملين نمطا خاصا من التدريب أثناء الخدمة ذلك لأنها تنتقل من الاهتمام بالمحتوى المعرفى والمادة العلمية الى التركيز على « الشخصية بأبعادها المختلفة ،

وكلها عناصر تؤثر بدرجة كبيرة فى فعالية أداء هؤلاء العاملين « بيشوب Bishop [illegible]
ص١) .

[illegible] التقنية والاجتماعية والسيكولوجية بقدر أكبر من اهتمامه [illegible]

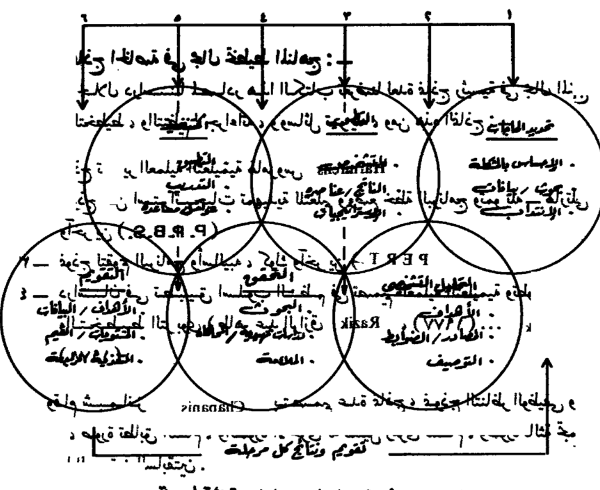
و يرى بيشوب (١٩٧٦) أن تطوير العاملين وتدريبهم أثناء الخدمة يتطلبان الضمانات لاستمرارية عمل البرنامج بكفاءة واستجابته لمطالب العملية التربوية وطرح البرامج المناسبة للتطوير ، بل وتتيح برامج التدريب الفرصة للأفراد لتفحص ما لديهم من قدرات ومراجعتها على ضوء الاتجاهات الحديثة .

وتتركز برامج تطوير العاملين على النمو المهنى للأفراد بدرجة أكبر من اهتمامها بمنح [illegible] المهنى والتجديد والاحساس [illegible] التربوية و يتخذ التطوير التربوي وحاجاته صورا مختلفة منها الوسائط التعليمية والتقنيات وأساليب الحياة ، أو اتجاهات جديدة فى المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية (ص١) .

و يرى بيشوب (١٩٧٦) أنه غالبا ما توضع برامج العاملين بصورة ارتجالية يعوزها التخطيط الجيد والتنفيذ الدقيق فتأتى انجازاتها قاصرة محدودة مما يخيب آمال المعلمين والادارات المدرسية فى التوصل الى علاج ناجح للحالة السيئة التى أصبحت عليها المدارس . أن الأنظمة التعليمية ، بما عليها من تعقيد ، ترتبط وتتأثر ببيئات أكثر تعقيدا . [illegible] بوضع [illegible] الى رفع كفاءاتهم [illegible] البرامج ومناهجها بالأسلوب العلمى .

[illegible] :

[illegible] يمكن الاستفادة [illegible] مراحل التطوير ابتداء من التخطيط ثم التنفيذ ثم اجراء البحوث والتقويم ، وتتضمن كل من هذه المراحل عمليات دورية تشمل اتخاذ القرارات المناسبة والتنظيم والتغذية الراجعة والتقويم والاسلوب الذى يستخدمه بيشوب ما هو الا اسلوب النظم ، اذ قام بيشوب [illegible]



شكل (٤-١) نموذج لتطوير العملية التعليمية
المصدر: Bishop ١٩٧٦ ص ٤

الرئيسية ثم الانتقال إلى وضع التصميم [illegible]

التنفيذ بحيث تعطى أكبر [illegible]

ونتائج رفع الكفاءة التعليمية [illegible]

ويعتقد بيشوب كغيره ممن قاموا بدراسات مستفيضه فى مجالات التطوير التربوى أن العاملين فى هذا المجال لديهم دافع قوى لرفع كفاءاتهم والعمل مع غيرهم فى إطار من التعاون والتنسيق، لذا كان من الضرورى الاهتمام بهذه الحاجات عند تصميم برامج التدريب، وقد يشعر البعض بالقلق ازاء فحص ما لديهم من كفاءات لا ترقى للمستوى المطلوب، إلا [illegible] أن تعنى بالعلاقات الأنسانية وما تمليه من ضرورة أشراك جميع الأطراف فى [illegible] التخطيط والتنفيذ، وضرورة البحث عن وسائل لتغذية عمليات التطوير وإجراءاته.

بعض النماذج الخاصة فى مجال تخطيط المناهج :ــ

من خلال دراستنا لمصادر هذا الكتاب تعرضنا لعدة نماذج رئيسية فى مجال المنهج تناولت التخطيط ، والتنظيم لاجراءاته ، ووسائل تمويله ، ومن هذه النماذج :ــ

١ ــ نموذج تطوير العملية التعليمية لهامروس Harmrens
٢ ــ نموذج عن استراتيجيات تمهيدية للتعليم ووضع خطة البرنامج وتمويله ــ لهارتلى وآخرين (P. P.B.S.)
٣ ــ نموذج لتقويم البرنامج وأساليبه ، كوك وآخرين (ـ PERT
٤ ــ دراستان فى تطبيق اسلوب النظم فى تصميم العملية التعليمية وتطوير المنهج والتخطيط التربوى (طاهر عبد الرازق Razik ، (١٩٧٧) ... Razik ، (١٩٧٨).

وقام شبمانز Chapanis بتصميم عدة نماذج ، نموذج التناظر الوظيفى وله صورتان ، صورة تطابق النظام ، والصورة الأخرى له تمثيل رمزى للنظام ، وصورة ثالثة تجمع بين مزايا الصورتين السابقتين .

و يشير شبمانز الى وظائف هذه النماذج على النحو التالى :ــ

١ ــ يقوم النموذج بوصف الوقائع أو النظم المعقدة على نحو يساعد على فهمها .
٢ ــ يفيد النموذج فى توضيح المهارات المعقدة وتيسير التدريب عليها .
٣ ــ يوفر النموذج الاطار الأساسى للقيام بعمليات التجريب .
٤ ــ يساعد النموذج على اكتشاف علاقات جديدة بين عناصر النظام .
٥ ــ يمكننا النموذج من التنبؤ باستحالة القاسم بتجربة ما .
٦ ــ النموذج يتميز بجاذبية خاصة .
٧ ــ يساعد النموذج فى عمليات التصميم الهندسى .

والنماذج بنمطيها النظرى والتخطيطى أدوات معينة فى التخطيط التمهيدى فى المجال التربوى وفى عمليات التحليل ، وفى تطوير المنهج و برامج التدريب ، و يقترح طاهر عبد الرازق (١٩٧٦) ثلاثة أساليب ينبغى مراعاتها فى دراسة المنهج وتطويره فى البلاد العربية .

١ ــ نموذج المادة الواحدة على أساس القاعدة الشعبية العريضة

٢ ــ نموذج القمة / القاعدة (Top -Down)
٣ ــ نموذج يجمع بين النموذجين السابقين .

وفي نموذج القاعدة الشعبية العريضة Groos Roots يضع المعلمون على أساس من الديمقراطية الجماعية عناصر المنهج على مستوى المادة الدراسية في الشعبة الواحدة أو الصف الواحد وذلك في سنة أكاديمية واحدة، ثم ينتقلون الى مادة أخرى في العام التالي، و يشترط لنجاح هذا النموذج اتفاق جميع معلمي المدرسة على وضعه والالتزام به ؛ بل قد تؤخذ آراء التلاميذ وآبائهم وأعضاء المجتمع في أثناء عملية التخطيط،وقد يتضح لهؤلاء المعلمين ضرورة ملحة لرفع كفاءاته مهنيا ، ولتحسين قنوات الاتصال والتفاهم فيما بينهم .

اما نموذج القمة / القاعدة Top — Dowen لتطوير المناهج فهو أكثرها استخداما بين رجال التعليم وهو أسلوب غير ديمقراطي ، يشترط الالتزام به حرفيا ، و يبدأ من المستوى الوظيفي الأعلى الذي يقرر تشكيل لجان تعمل تحت اشرافه وفي ضوء تعليماته، وغالبا ما تتجاهل اللجان الاستشارية آراء المعلمين أو دعوتهم للأدلاء بهذه الآراء بعد ساعات العمل الرسمية و بدون أجر، وقد تأخذ اللجنة بها أو ترفضها ، وهو وضع قائم في معظم الدول العربية وهي التي تعمل بنظام التخطيط المركزي .

وقد يفشل نموذج القمة / القاعدة عندما يتجاهل أهمية تدريب العاملين واعدادهم أو حتى تلمس مدى استجابتهم لأي تعديل يجرى على المنهج .
ومن النماذج التي تجمع بين خصائص النموذجين السابقين نموذج تطبيقي / تحليلي Action - Research ، وهو يقوم على فكرة أن المنهج يعكس التغيير الاجتماعي ، ويحدد طاهر عبد الرازق (١٩٧٦) ، ص (٣٤) أسلوب العمل بهذا النموذج في ثلاثة عوامل رئيسية : ــ
١ ــ العلاقات الأنسانية .
٢ ــ دراسة البيئة والمدرسة .
٣ ــ مدى نفوذ الخبرة المهنية .

و يعتمد النموذجي التطبيقي / التحليلي على نتائج تحليل التغذية الراجعة لتطبيق أي اجراء تم تحديد المشكلة له ووضعت خطته في صورعدة اجراءات عمل ، يتم تطبيق الاجراء الأول ثم تُحلّل نتائجه الايجابية والسلبية وفي ضوئها تراجع الخطة برمتها ، ويفترض هذا النموذج ان جميع العاملين متحمسون لرفع كفاءاتهم المعرفية والاجتماعية .

وبتحليل الدراسات التى اجريت فى الدول [illegible]

عبد الرازق (١٩٧٧)، (١٩٧٨) ـــ، يتضح أن [illegible]

الذي لا يقتصر على التخطيط بل و يتعداه الى تحديد كامل للمحتوى.

الاتصال [illegible] فى تخطيط المنهج و عمليات التطوير [illegible]

[illegible] Communications [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

الاتصال فى صورة نتائج سلوكية. و يتميز الاتصال بعدة خصائص منها ما يتعلق بالفرد ومنها ما يتعلق بعلاقة الفرد مع غيره، ومنها ما يتناول العلاقات داخل مجموعة من الأفراد ولعل ادراك وفهم هذه الخصائص ضرورى فى عمليات التخطيط التربوى لبرلو Berlo (١٩٦٠) ماتسون ومونتاجو Matson and Montage (١٩٦٧).

[illegible]

الاتصال القائم فى نظام ما ـــ التنبؤ بالعلاقات [illegible]

[illegible] الذى يقوم به كل منهم و بظروف العمل، و بالبيئة الثقافية [illegible]

[illegible] أمكننا التعرف على أنماط متعددة ـــ

[illegible] الاتصال بأهداف النظم و بنيته

[illegible] ومدى تأثرها وتأثيرها فى البيئة خارج النظام.

و بغرض التوصل الى نموذج نظرى لتطوير المنهج فى البلاد العربية [illegible] لمبادئ الاتصال الرئيسية، الأمر الذى أدى الى تحديد العناصر [illegible] العربية.

[illegible] استجابات أنماط [illegible] عمليات الاتصال فى النظام التعليمى [illegible] ومدى قدرة هذه النظم على [illegible] مواجهتها كلها مع مقتضيات [illegible]

وحين نحاول التعرف على قنوات الاتصال وشبكاتها فى وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية وخطوط هذا الاتصال التى تربط بين الوزارة والمدارس ، والقنوات العاملة داخل البيئة المدرسية وبينها والمجتمع .. وذلك على مختلف المستويات ، وبتطبيق نمطى الاتصال الرأسى والأفقى (هول Hall ، ١٩٧٧) ،تشير النتائج الى أن نمط الاتصال الرأسى يؤدى الى أغراض عديدة تمثلت فى الحذف والتشويه وتكدس المعلومات بل والى سخط العاملين ، ويصبح من الصعب القيام بأى تطوير فى ظل النظام القائم للاتصال الرأسى الذى يمنع قيام أى علاقات بين المستويات المختلفة .

ويؤكد النموذج النظرى المقترح لتطوير المنهج فى الفصل الثامن على ضرورة الأخذ بنظام الاتصال الأفقى ، وذلك من خلال افتراض أن رفع فعالية تطوير المنهج مرتبط ارتباطا وثيقا بتوفير قنوات رأسية وأفقية للاتصال .

الفصل الثانى

نظرة تحليلة لتطوير المناهج فى البلاد العربية

ورقة عمل

اولا : مقدمة :

تختلف البنى والاجراءات الخاصة بتغيير المناهج وتطويرها اختلافا كبيرا بين دولة وأخرى. ولقد بدأ عدد من الدول الصناعية المتقدمة مؤخرا ادخال اصلاحات تعليمية شاملة. وجاء ذلك من ناحية، استجابة للتشريعات الوطنية الخاصة بزيادة عدد سنوات الدراسة بالتعليم الالزامي العام، وادراكا، من ناحية اخرى، بأن التعليم الالزامي العام لا يساير احتياجات القوى العاملة وفرص العمالة على الصعيد الوطني. وعادة ما يكون هناك تناقض بين اهتمامات الفرد فيما يتصل بمستقبلة المهنى، وبين البرامج التعليمية التى تستهدف تنمية المعارف والمهارات اللازمة لمتابعة هذه الاهتمامات، وتواجه الدول العربية نفس المشكلات، ولكن يزيد من حدتها متطلبات تعميم التعليم الابتدائى الالزامى ومحو الامية من ناحية، والسعى الجاد، من ناحية اخرى لاحداث تغييرات على الجبهات الاقتصادية والسياسة والاجتماعية فى وقت معا.

والهدف الرئيسى لهذا الفصل هو تفحص تغيير المناهج وتطويرها، كعملية تتطلب تحديدا للبنى والاجراءات والتعرف البصير على الموارد والروابط على مستويات عدة، عبر الزمن. وعلى الرغم من ان هناك ادراكا بأن برامج تطوير المناهج على اساس علمى أمر لا غنى عنه لتجديد التعليم المعاصر تجديدا مستمرا، الا أنه لا يبدو ان أحدا ـ حتى اختصاصى تطوير المناهج نفسه ـ يعرف عن رضاه التام بأن الجهود المبذولة فى هذا السبيل فى البلاد العربية فيها الكفاية، او أن هناك تنسيقا بين القائمين على تطوير المناهج، يتيح استخداما امثل لمهاراتهم واسهاماتهم. يضاف الى هذا ان المفاهيم التى يقوم عليها صنع استراتيجيات التغيير، وتسخير التكنولوجيا التعليمية لخدمة اغراض التغيير المنشود، قل ان يفهمها الناس فهما كافيا يؤدى الى ترجمتها إلى أساليب عمل محدودة تحديداً واضحاً. وتبقى الفجوة بين الجانب النظرى للتطوير الشامل للمناهج، وبين التطبيق العملى الاستراتيجى، غاية فى الاتساع، ومرجع ذلك، فى جانب منه الى ان الاطار المفهومى لتحقيق التكامل بين النظرية «والتطبيق» لا وجود له. ولقد يحدث ان يميل رجال التخطيط التربوى، وهم منغمسون فى شئون توفير البنى والموظفين المدربين الذين يتطلبهم تغيير المناهج وتطويرها، ان يغفلوا بعض الجوانب الهامة لعملية التطوير ذاتها. الامر الذى يؤدى عادة فى بعض الحالات إلى أن تنشأ فجوة عملية بين ما يرجى انجازه من خلال المناهج، وبين ما يمكن التوصل اليه فى الواقع بطريقة فنية وكفئة.

وعليه انه قد اصبح من الواضح انه حين تصاغ اهداف الاصلاح وغاياته مرة فى وضوح، وتكرار، فاننا نجد ان جهاز تطوير المناهج الذى يعهد اليه بعملية التطبيق، يكون جهازا غير

ملائم .

ولابد لنا ، فى هذا المقام من أن نذكر أن المسئولين فى وزارات التربية بجانب المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية ، كثيرا ما ينادون بتجديد النظم التعليمية تجديدا شاملا . ولكن النظم التربوية فى البلاد العربية لم تشهد الا تغييرا طفيفا بصفة عامة ، وان النظم التعليمية الحالية وبنيتها ومحتواها تجعل الهدف من المؤسسات التعليمية هو منح الشهادات . وليس نقص المواطنين المهرة كل فى تخصصه ، وعدم قدرة النظام التعليمى على تخريج هؤلاء المواطنين سوى مظهرين واضحين من مظاهر الافتقار الى التنسيق بين التربية والتنمية . ورغم ان المقصود هنا هو التنمية الاقتصادية الا انه يمكن التأكيد من جديد على الحاجة الى اقامة نظم للاعلام لاغنى للتخطيط عنها ، وتدريب العاملين فى حقل التعليم حتى يصبحوا على وعى بهذا التخطيط . وهنا يبرز السؤال عما اذا كان فى امكان مؤسسات التدريب الوطنية او الاقليمية فى البلاد العربية القائمة أن تخرج الاختصاصين فى معالجة المعلومات وفى التخطيط التربوى ، بالاعداد والنوعية اللتين يتطلبها الأمر .

ويمكن ان نضيف الى هذا سؤالا بدهيا وهو: الى أى مدى مهدت عمليات تحقيق الديمقراطية الاجتماعية والتجديد السبيل الى الاستخدام المناسب للعاملين فى تطوير المناهج ؟ وهذا الفصل ما هو الا محاولة لمناقشة هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة ذات الصلة ، بطريقة منهاجية ، فى سياقات الوطن العربى ، وذلك كخطوة أولى لتفهم عمليات تغيير المناهج وتطويرها وحل مشكلاتها .

ثانيا ـــ اصلاح المحتوى منعزلا عن اصلاح العملية

ان أغلب الدول النامية ومنها الدول العربية أخذت تتجه نحو انشاء وحدات وطنية للبحوث التربوية وبنى خاصة تضطلع بمسئولية تغيير المناهج وتطويرها ، ان لم تكن قد انشأتها فعلا . الا ان هناك خطرا ماثلا (كما حدث فى خبرات مماثلة لبعض الدول المتقدمة) هو أن هذه الوحدات المتخصصة قد لا تكون لديها الموارد الضرورية ولا تتمتع بالسلطة التى تمكنها من أنجاز عملها ، ونتيجة لهذا قد تحاسب على أمور لا تدخل تحت سيطرتها حاليا ، والمقصود بالموارد هنا ، الموارد المادية والبشرية ، ولا نعنى بالسلطة مجرد صنع القرارات ، بل الانفتاح على جميع المستويات والقطاعات السكانية التى تتأثر بتغيير المناهج . وتتصل درجة هذا الانفتاح وتواتره بمشكلة اقامة قنوات وشبكات للاعلام تمتد فى جميع الاتجاهات ، ولها روابط مع مختلف الهيئات والأفراد ، على الأصعدة المحلية والاقليمة والدولية . فعموما ما نكتشف انه حين تتخذ القرارات بشأن مراجعة المواد الدراسية أو اضافة مواد جديدة دون

تفهم الناس لهذه القرارات ، أو دون تأييد المدارس لها ، فان اصلاح المناهج يواجه مقاومة ايجابية وسلبية معا .

والقارئ لهذا الفصل مدعو الى استكشاف مدى تأثير الانفتاح على المعلومات على مستوى القاعدة أو الافتقار اليه على سير تجديداتهم المخططة فى محتوى المناهج أو فى المنهجيات التى يتبعونها . أن التعاقد فى التعليم ، على سبيل المثال ، مصدر قلق مضلل للتربويين كافة . أى مدى تعرفنا على أسباب هذا الفاقد من خلال أحاديث مع المتسربين أو المعيدين أنفسهم ، أو مع أولياء أمورهم ومعلميهم ؟ وأى أنواع المؤثرات البيئية المحلية يعاكس مؤثرات المدرسة ، ولكن استراتيجيات تغير المناهج وتطويرها لم تأخذ فى الحسبان ؟ ثم هل هناك أى تحيز أو فهم يؤدى الى عدم فعالية عمليات التغيير ، ولكننا لم نكتشفه بعد ؟

ولقد يكون من الجدى فى هذا الصدد ، أن نبحث عما اذا كانت قضايا المركزية واللا مركزية هى مسائل تتصل بالانفتاح على المعلومات والانتفاع بها ، واقدام الدارسين كأفراد ، واعادة التنظيم الادارى ، أم هى كلها معا .

ولقد كتب طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٧) فى دراسة مقارنة عن عمليات تغير المناهج ، أن التقاليد والاتجاهات ووجهات النظر التسلطية قد تكون أكثر علاقة بما يحدث أو لا يحدث فى عملية اصلاح المناهج ، مما اذا كانت برامج تطوير المناهج تقوم وتطبق على أساس مركزى . وغالبا ما نجد أن كفاءة تجديدات معينة قد لا تكون لها صلة تذكر بمدى تقلبها وتطبيقها ، نظرا لأن تغير المناهج لم يكن أبدا مسألة صنع قرارت عقلانية ، أو أمر سياسى / اجتماعى . وقد حدد ستافلبيم Stufflebeam (١٩٧٤) ، فى معرض حديثه عن صعوبة تقويم البرامج التجديدية سبعة جوانب رئيسية لما اصطلح على تسميته « المشكلات الاجتماعية السياسية » هذه الجوانب هى :

(١) ضرورة اشراك مستخدمى المناهج ومستهلكيها فى عملية تطويرها وتصميم تقويمها ، فى مرحلة مبكرة .

(٢) الحاجة الى توجيه عناية خاصة بالاتصال والاعلام الداخلى حتى يكون جميع المشاركين على بينة من أدوارهم وفهمهم لها ، وكذا علاقتهم بالبيانات التى يجرى تجميعها .

(٣) أهمية غرس بذور الثقة بين المشتركين وتنميتها ، وكذا الايمان بالنزاهة المهنية للمهنيين كافة حتى يكون للمشروعات « صدق داخلى »

(٤) الأهمية المماثلة للاحتفاظ بالعلاقات مع البيئات الخارجية، حتى يكون للمشروعات «صدق خارجي»

(٥) الالتزامات الاخلاقي للمحافظة على سلامة البيانات المستقاة من الموظفين غير المفوضيين،

(٦) الاستخدام الحكيم للأصول المرعية، مثل العمل من خلال السلطة القائمة، ومرعاة تسلسلها، وفي بعض الحالات الحصول على تفويض لتخطى بعض الدرجات فى ابلاغ المعلومات للمعنيين،

(٧) الاستخدام الحكيم لمنهجية العلاقات العامة ونشر المعلومات على جمهور واسع، فى الأوقات المناسبة، والاماكن المناسبة. ولقد يكون لهذه الاعتبارات التى ذكرناها أبعادا غالبا ما يقلل من شأنها أو تهمل فى سبيل الوصول الى الهدف، ولكن قد يكون من المفيد أن نتسأل عما اذا كان فى الامكان، فى الواقع، أن نوليها اهتماما سطحيا.

أن المناقشات التى تدور حول تغيير المناهج وتطويرها غالبا ما تستقطبها وجهات نظر انسانية أو علمية عقلية. وليس الاستقطاب ضارا بالضرورة فى المراحل الأولى لوضع نهج نظرى متكامل، ولكن لسوء الحظ، قد يكون عديم الجدوى، يؤخر حل المشكلات حلا شاملا اما وقد تم التعرف على هذه الفروق الفلسفية، وتم توضيحها من جديد فى سياق تغيير المناهج وتطويرها فانه يبدو ان من المجدى التوليف بين المفاهيم والاتجاهات ذات الصلة من الجانبين. اذ يمكن ان نضيف الى قوى القيم الانسانية القديمة والتى نقلت بأمانه، فى مجال التعليم، قوة التحليل العلمى وحل المشكلات وكلاهما من نتاج الفكر الانسانى والخبرة البشرية، ويمكن تطبيقها بكاملها فى مجال اصلاح المناهج. وهذا هو النهج التوليفى الذى سماه مولنر وزاهوريك Molnar and Zahorik «النظرية الناقدة» وهى نظرية جديدة فى تطوير المناهج، تختص بالرقابة والمعنى، بالمنظور والممارسة بالتحليل والاستراتيجية. ولم يعد التقبل غير الناقد لاحدى وجهتى النظر أمرا ضروريا، ونتيجة لهذا فان الاهتمام بالجانب العلمى اخذ يطغى على الاهتمام بالتعريف الفلسفى. هنا تصبح مشاركة الخبرات بين من يمارسون عملية تطوير المناهج أمرا غاية فى الاهمية، لأن فى الامكان بناء نماذج متنوعة لعملية التطوير، على ضوء هذه الخبرات. وبصفة عامة، تكون النماذج غاية فى الفائدة اذا كانت الرقابة قابلة للتعميم، أى اذا كان فى الامكان تكييفها بما يتلاءم ومختلف المواقع التى تتميز بمجموعات فريدة من المتغيرات. ولنا أن نتوقع أن تفيد خبرات المشتركين فى هذا الاتجاه فى اقتراح نماذج متعددة، مع تكييفها للتطبيق فى مواقف مختلفة.

من النتائج المعروفة أنه ، بغض النظر عن وجود أنواع كثيرة من النماذج التى يمكن استخدامها لوصف موقف معين وتفسيره ، هناك معالم ووظائف مشتركة لهذه النماذج ، تتيح وضع اطر ونظم عامة للعمل . ومتى تم تحديد هذه الجوانب المشتركة ، فانه يصبح فى الامكان من حيث المبدأ ، استخدام نفس القواعد والأسس لبناء نماذج جديدة تصلح للموقف الجديد . و بناء نموذج جديد هو النقيض لنقل نموذج من مكان لآخر ، وذلك انه رغم ان هذا البناء يبدأ من عناصر معروفة ، فان قوته تتوقف على تفرده وعلى متغيرات الموقف . وميزة استخدام نموذج عام يمثل عملية من العمليات هى أنه يغنى عن الحاجة الى « اعادة اختراع العجلة » ، أو اعادة اكتشاف ما عرفه الآخرون . و يكمن الخطر فى تحديد بعض المعالم ــ عن خطأ ــ بأنها معالم عامة ، فى حين أنها معالم خاصة لموقف معين . وتساعد الخبرة المكتسبة من نماذج مختلفة على تفادى هذا الاحتمال ، كما تساعد على التمييز بين ما هو ثابت ، وما هو قابل للتعديل والتكييف . وتبادل المعلومات له قيمة جلى فى معرفة مثل تلك الفروق ، وهو ما يستهدفه هذا الفصل .

وميزة اخرى لبناء النماذج هى امكان تحقيق تكامل مفاهيم المحتوى والعملية فى سياق بنيوى وعملى واحد . فنشاط تغيير المناهج وتطو يرها ظاهرة واحدة ولكن لها معالم كل من المحتوى والعملية التى تتمثل فى علاقتها الدينامية ببعضها البعض .

المشاركة بالمعلومات فى تطو ير المناهج :

من المفيد ، كنقطة بداية ، ان نتفحص مصادر تغيير المناهج . فكل تجديد لابد له من ان يبدأ من مكان ما ، وقد يكون للأصول المميزة تأثيرها على اتجاهات التغير من وقت التفكير فيها . وقد تتضافر القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لتعجل بالتغيير و وقد يمارس أحد المؤثرات ضغطا شديدا ، بحيث يتطلب الأمر اعادة فحص المحتوى التعليمى والطرق التعليمية وتلك هى المتغيرات البيئية التى تعمل على احداث التغيير ، و يدركها القائمون على تطوير المناهج بصورة عامة . ولكن هناك متغيرات بيئية تعمل على الابقاء على الوضع القائم ، بل قد تسفر عن قيام اتجاهات تؤدى الى التخلف فى التعليم . فمثلا ، هناك « التقاليد » التى قد تتميز بأنها مجموعة من القوى الفعالة التى تعمل ضد التغير . ولذا لابد للرغبة فى التغيير من أن تصبح من القوة بحيث تتغلب على جاذبية التقاليد ، حيث تقف هذه التقاليد ، حاجزا أمام التغيير . وعادة ما تفضى الاتجاهات المؤدية الى التخلف الى تناقض ظاهرى ، يطغى أثر غير مقصود على أثر مقصود . فمثلا ، نجد أن الهدف الاجتماعى وهو تعميم التعليم ، قد يسير فى الاتجاه العكسى ، بصفة مؤقتة على الأقل . حين يصل سيل غير المتعلمين أو أنصاف المتعلمين الى المدارس ويجد البلد النامى نفسه فى مواجهة أعداد ضخمة من

الطلبة ، و يصبح الأمر فوق طاقة البلد إلا إذا لجأ الى تطبيق مبدأ للحد من اعداد المقبولين ، كأن يلجأ الى التسجيل الانتقائى ، أو اختيار أو استبعاد تلاميذ أو مجموعات من التلاميذ . أن هذه البيانات . فى معظمها بديهية لا تحتاج الى دليل أو برهان ولكن نظرا لأنها تشكل « الستارة الخلفية » لعمليات تغيير المناهج ، وتكون بمثابة الحافز الى العمل ، أو المعوق له ، فأنها تستحق أن تذكر مرة أخرى .

غالبا ما يجد صانعو القرارات التربوية فى البلاد العربية أنفسهم فى موقف لا يحسدون عليه ، إذ يواجهون الحاح الحاجات الاجتماعية المتنوعة التى تتنافس على الموارد المتاحة . وازاء هذا الضغط أو من قبيل الحنكة السياسية ، قد يصدر قادة الحكومة المراسيم أو القرارات المتصلة بالتعليم ، ولكن المسافة بين وقت اصدار المرسوم أو القرار والأمر الواقع تكون كبيرة للغاية لعدة أسباب وجيهة . ومن ناحية أخرى فإن تغيير المناهج الذى يبدأ نتيجة نمو تلقائى سريع لآراء الأباء والتلاميذ ، يستغرق وقتا طويلا حتى يصل الى المستويات العليا و يأخذ مكانا فى القوائم التى تحتاج الى التنفيذ . ومثاليا ، يمكن أن نقول أن الحافز الى أصلاح المناهج ينبغى أن يأتى من « القمة الى القاعدة »ومن« القاعدة» أيضا ، للأفادة من المزايا والأقلال من المساوئ التى ينطوى عليها كلا الأسلوبين . وغالبا ما تكون المدارس النموذجية أو التجريبية بمثابة أرض مشتركة يلتقى عليها الطرفان ، حيث يشتركان معا فى تحديد الأهداف الوطنية وأهداف المجتمع المحلى ، و يبذلان جهدا مشتركا . وقد أصبحت هذه المدارس وسطا مألوفا لأقامة وتقويم المشروعات والتجديدات الرائدة ، فى محتوى المناهج وتنظيمها وفى منهجيات التدريس . ولكن ، نظرا لأن كل مدرسة نموذجية راسخة متأصلة فى بيئتها ، فان خبرات التربويين واختصاصى تطوير المناهج فى كل موقع من المواقع سوف تكون فريدة الى حد ما . ولهذا فان المدارس التجريبية تكون بمثابة مثال مناسب لعملية بناء النماذج على أساس عناصر مشتركة ، وتكييف هذه النماذج وتطويعها لتتمشى مع متغيرات المواقف المختلفة .

والمشكلات التى تواجه عمليات تكييف النماذج وتطويعها غالبا ما تكون نتيجة اهمال أو اخفاق فى التعرف على واحد او اكثر من متغيرات الموقف . و يرتبط هذا الاخفاق ارتباطا وثيقا بمشكلة الانفتاح على المعلومات والانتفاع بها ، والتى سبق أن ناقشناها فى موضع سابق . ونحن اذا انتقلنا الى الدول العربية وجدنا أن عملية التخطيط التربوى المألوفة تتميز بأنها من القمة الى القاعدة دون نشاط ما فى مجال تطوير المناهج على مستوى المدارس ــ وهو نشاط يأتى نتيجة المبادرات المحلية . ويختلف الوضع تماما فى عديد من البلدان الأخرى ، حيث يشجع المعلمون على التجديد فى فصولهم الدراسية ، وعلى

مشاركة هذه التجديدات مع غيرهم من المعلمين فى ورش العمل ، والندوات أو فى مراكز المعلمين .

وعلى الرغم من أن المسؤولين يَسْعَوْنَ الى التعرف على آراء المعلمين العرب من خلال عمليات المسح ، الا أنهم لا يمثلون حق التمثيل فى النشاطات الفعلية لتطوير المناهج . و يبدو أن الأمر لا يقتصر على أن الآباء والمعلمين ليسوا منفتحين على المعلومات ، باعتبارهم مصادر ومستقبلين لها ، بل ان المعلمين الممارسين أنفسهم ، فى أحسن الأحوال ، ليسوا مرتبطين بشبكات المعلومات الا بصورة هامشية ، و يتم هذا فى اتجاه من القمة الى القاعدة .

ولقد وجه قدر كبير من الاهمية لتحديد أهداف تغيير المناهج بصورة عامة ولكن تقنيات تحليل المهام ، وتوضيح نتاج التعليم المرغوبة على مستويات اكثر تحديدا ، جهد يستغرق وقتا طويلا ، ونادرا ما يبذل . ولا يقوم اتخاذ القرار ببذل هذا الجهد أو تلافيه على اختيار حقيقى دائما ، فغالبا ما لا تتوافر الخبرة الفنية اللازمة للقيام بمثل هذا التحليل الشامل قبل تعميم العملية التعليمية فى أى نمط من أنماط المناهج . وفى حالات أخرى نجد أن قرارا محسوبا يزيد استثمار الوقت فى مقابل الفوائد المفترض الحصول عليها ، و يقدر القوة النسبية للأولويات الأخرى .

وهناك مصادر متنوعة ، يمكن لمن يختارون طريقة الأهداف السلوكية فى تطوير المناهج الاستعانة بها . وهذه المصادر المتاحة فى صورة أدلة ، تعطى توجيهات لتحديد مختلف مستويات الاهداف ، خطوة خطوة ، وكذا تسلسل عملية تنمية المعارف وغيرها من المهارات . وهذه المواد سهلة نسبيا ، واذا كانت الفائدة الطويلة المدى وسهولة المراجعة من بين المعايير الحاسمة ، فانه يمكن من الواقع توفير الوقت عبر فترة تطوير المناهج . واذا حددت الأهداف بعناية ، مع قياس الاداء أو غيره من وسائل التقويم مع التحديد السلوكى ، فاننا بذلك نكون قد هيأنا القاعدة للتطوير المستقبلى لاختبارات التحصيل الموضوعية . ولقد بدأ عدد من الدول العربية فى استخدام نهج الأهداف السلوكية كوسيلة لتطوير الامتحانات والتجديدات فى المناهج فى وقت معا . ويمكن التوسع فى الأهداف نفسها ، ومراجعتها ، أو استبعادها فيما بعد ، على ضوء ارتباطها ومدى فائدتها التعليمية الفعلية ، التى تطبق فيها على اساس تجريبى . ويمكن تقديم الأهداف المحددة الى الطلبة فى بداية الدراسة ، حتى يشاركوا المعلمين توقعاتهم لما يتعين عليهم انجازه . وتعتبر مشاركة التوقعات نفسها بمثابة استراتيجية تعليمية لها قيمتها : اذا انها تحدد سياقات التعلم وحدوده ، وتجعل الطالب يشارك مشاركة اصلية وهو يسعى الى تحقيق أهداف معروفة .

ولا يشكل اختصاصيو تطوير المناهج أنفسهم جماعة ضاغطة بالنسبة الى أى أسلوب أو منهجية معينة . ولكن لكل اختصاصى من ذوى الخبرة بعض التقنيات المفضلة التى سمع عنها من الغير أو ابتدعها هو بنفسه . و يبدو أن القدرة على الابداع والابتكار لا تنال حظها من التقدير عند اختيار العاملين فى تطوير المناهج ، بل أنها تُغفل فى كثير من البرامج التدريبية . ان ممارسة التجديد الخلاق ، والمرونه الطلقة والقدرة الجمالية فى تطوير المناهج ، اذا هى لقيت التقدير، امكن أن تشكل عملا انسانيا رائعا ــ يدعمه العلم والتكنولوجيا و يقترن بالسعى الى تنمية الطاقة البشرية وتحقيق الطموحات البشرية .
ومعروف أن الابداع فى العلاقات الانسانية وفى تيسير السلوك الجماعى يعتبر أمرا لابد منه لنجاح أى نشاط فى تطوير المناهج واختصاصى تغيير المناهج باعتباره منتجا للمواد الخلاقة والبيئات البشرية الخلاقة لانجاز المهام التى يتطلبها هذا التغيير هو فى الواقع فنان نشيط بكل ما فى هذه الكلمة من معنى . ومهما يكن موقعه فى التسلسل الوظيفى ، فانه سيقوم بدور المحفز و المرشد والمنتج معا ، ملهما الغير للكشف عن قدراتهم واهتماماتهم ، منجزين معا ما لايمكن لأحد وحده أن ينجزه وقد لايعتبر القائم بالتغيير نفسه عنصرا ناقدا لعملية التعليم والتعلم ولكنه فى الواقع اقرب ما يكون الى العملية نفسها ، والى التغيير المخطط لتلك العملية . ولهذا السبب ، فانه من الطبيعى أن يتم اختيار مطورى المناهج فى الغالب لهذا التخصص وللتدريب ، على أساس ادائهم كمعلمى فصول .

وحيث توجد نظم لمكافأة المبتكرين فى التدريس وفى تطوير المناهج ، فان هذه المكافأة فى الغالب ، تكون فى صورة تقدير شرفى والاعفاء من العمل لبعض الوقت ، وليس فى صورة مكافآت اضافية أو ترقيات . وطبيعى أن فى وجود مثل هذه النظم ما يشجع مطورى المناهج على أن يبذلوا اقصى جهودهم فى العمل . ومن بين أساليب مكافآت المتفوقين اتاحة الفرصة لهم لتبادل الخبرات والآراء مع نظرائهم فى المواقع الأخرى . كذلك فان المشاركة فى المؤتمرات لها قيمتها . كما أن فرص التبادل والتفاعل بين النظراء يمكن أن تصبح جزءاً من أدوار المعلمين ــ الممارسين والقائمين على تغيير المناهج وذلك من خلال انضمامهم الى عضوية الرابطات الاقليمية ، والنشرات الاعلامية ، وغيرها من وسائل تبادل المعلومات

ويحدث أحيانا ، بعد المرحلة التجريبية لتطبيق منهج جديد ، أن يظهر فجأة حاجز اتصال عند البدء بتعميم المنهج المطور فى المدارس الاخرى ، ونشره على نطاق أوسع ، اذ قد يعتقد العاملون فى المناهج الذين شاركوا فى التجارب الميدانية أن الآخرين واسعو الاطلاع مثلهم ، ومن ثم يختصرون الشرح اللازم والذى لابد أن يصاحب عرض المواد الجديدة

وتقديمها . فمن السهل أن يدرك هؤلاء ــ ولكن من العسير عليهم ان يتذكروا ــ أن ثمة مجموعة جديدة بكاملها من المستقبلين والمنفذين قد بدأوا فى محاولة العمل وفقا للمفاهيم المطورة مستخدمين أدوات تعليمية جديدة . ويمكن للمسئولين عن التوضيح أن يلجأوا الى القائمين على التغيير فى المواقع الجديدة لتعزيز العملية فيها . وهنا مرة أخرى تبرز امامنا قضية الانفتاح على المعلومات . على أنه مثاليا لابد لمطور المناهج من أن يلجأ الى وسطاء ، مثل المشرفين والاداريين ، لانه ليس فى امكانه أن يشرف على تنفيذ التغيير فى كل مكان فى وقت واحد . وفى الدول العربية ، نجد فى الغالب أن اختصاصى المادة يمر بمرحلة تدريب على استخدام المواد الجديدة والطرق الجديدة ، ثم ينتقل الى المدارس لمعاونة المعلمين . ولكن اختصاصيى المواد ليسوا بالضرورة مدربين على اجراءات التطبيق بالمفهوم الاجتماعى . فرغم أنهم قد يتفهمون التغييرات تفهما جيدا ، الا أن هذا لا يضمن لنا أنهم سيتمكنون من شرح الأساس المنتقى لهذا التغيرات ، واجراءات السير فيها ، بطريقة فعالة ، أو اثارة حماس المعلمين الآخرين ليشاركوا مشاركة فعالة فى عملية التغيير ، ويلزموا بها . وفى هذا الصدد فان المشتركين فى الحلقة مدعوون لاقتراح وسائل مبتكرة لاختصار الفجوة بين نهاية مرحلة التجريب وتقبل التغيرات التى أثبتت جدواها على نطاق واسع .

ويفترض ، لأغراض الايضاح ، ان تجريب المناهج الجديد وتقويمها ومراجعتها تسبق ، مثاليا ، عملية نشرها وتعميمها . والواقع « أن الأمر ليس كذلك فى كثير من البلدان العربية . ومن الأساليب التى يعزى اليها عدم مراعاة ذلك » ، التذرع بضيق الوقت ، وبأن رجال البحث والتقويم مرهقون بالعمل ، هذا الى جانب الاعتقاد بأن فى الامكان احداث التغييرات الرشيدة دون ما حاجة الى عمليات التجريب الباهظة التكاليف . والذى يحدث فى هذه الحالة هو أن تصبح كل مدرسة تطبق المناهج الجديدة ، التى لم يتم اختبارها ، مدرسة تجريبية ــ ولكن دون ان يكون هناك وقت محدد للتجربة . ومن ثم تصبح عملية الكشف عن جوانب القصور فى المنهج الجديد أو فى أجزاء منه ، وعدم كفاءتها ، عملية غاية فى الصعوبة ، وقد لا تظهر الآثار السلبية أو المحايدة الا بعد مضى سنوات . على أنه لابد لنا من أن نقر بأن تغييرات . ويمكن تدريب المعلمين ، وهم فى مواقعهم ، على القيام باجراءات بسيطة لتقويم التغييرات التى يسهل تطبيقها فى البداية ، ثم بعد ذلك تقويم المحاولات الاكثر تطورا ، للتحقق من صلاحية المواد والطرق الجديدة ، او مراجعتها وبدهى أن الامر يتطلب تحسين مستوى تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وكذا التوسع فى التعليم المستمر بالنسبة لهم . ولكن الملاحظ ان الدول التى ليست لديها الموارد لتجريب المناهج أو ليست مقتنعة بالحاجة اليها ، هى نفسها التى تفتقر الى الموارد المناسبة

لتحسين مستوى تدريب المعلمين . ولعل تضافر جهود الدول العربية كفيل بالتوصل الى حل ازاء هذه المعضلة .

ولقد يعجز المعلمون ــ بتدريبهم الحالي ــ عن أن يروا فى انفسهم نصيرا لاختصاص تطوير المناهج على الصعيد المركزى ، وللقائمين على تغيير المناهج وتقويمها فى المواقع المختلفة . وبالمثل ، فانه قد يصعب على المشرفين والادريين أن يشجعوا المعلمين على القيام بهذا الدور الجديد . ولكن ، اذا كان ناتج التعليم هو التغيير، فلا بد للمعلمين أن يتعلموا كيفية تيسير هذا التغيير. أن غرف الدراسة ، والكتب المقررة ، وغيرها من المواد ، والمعلمين والطلبة والبيئة الخارجية ، الى درجة ما، كل هذه تشكل نظاما للتدريس ولكنه ــ من واقع التجربة ــ لا يثبت على حال واحد أبدا ، رغم وجود الروتينات الراسخة ، وخطط الدروس المألوفة . ويحتاج المعلم ، وهو يتولى تيسير العملية التعليمية الى كفاءة فى التدريس وفى علاقاته بالآخرين ، والى قدرة على التكيف والتوجيه الذاتى وفى ايجاز، يحتاج الى جميع الميزات التى يتحلى بها اختصاصى المناهج ، ولكن بدرجة متخلفة وضمن حدود بيئية مختلفة ـ وليس من العسير علينا أن ندرك السبب فى أن الحديث على رفع مستوى تدريب المعلمين يأتى انعكاسا آليا فى أعقاب الحديث عن تغيير المناهج .

و ينصب أحد النماذج المتاحة التى طورها طاهر عبد الرازق١٩٧٢ لتدريب المعلمين فى البلدان النامية على كل من أبعاد عملية التدريب ، والدور الذى يقوم به المعلم فى حجرة الدراسة . و ينقسم هذا النموذج الى نظامين فرعيين متفاعلين :

نموذج التدريس ، ونموذج التسيير.
و يستهدف النظام الفرعى لنموذج التسيير تسهيل تحقيق أهداف التدريس ، سواء فى مجال تدريب المعلمين أم على مستوى الفصول الدراسية الدنيا . وهو يقدم بيانات عن الكلفة ، و يعنى بمراقبة التقدم نحو تحقيق أهداف محددة اما النظام الفرعى لنموذج التدريس فيستند الى استخدام نهج النظم وهو يسعى الى تحديد المهارات الأساسية التى لابد للمعلم ان يكتسبها والى تحديد اجراءات تقويم هذا المهارات عبر المراحل المختلفة من تقدم الدارس . ويحدد النموذج أيضا طرق تكييفه وتطويعه للوفاء بحاجات المتدربين الأفراد ومعدلات التعلم ، باعتبار أن ذلك ليس مبدأ وحسب ، بل هو عملية مستمرة واضافة الى ذلك ، يطالب النموذج بتكامل مختلف مهارات المعلم وسلوكه ، فى أسلوب شخصى شامل للتدريس . ووفقا لهذا النموذج يتعين على المعلمين المتدربين أن يقوموا ، فى المعمل ، بايضاح كيف يمكن لأسلوبهم وكفاءتهم فى المادة أن يحدث لدى الطلبة التغير المنشود . وهذه مبادئ معروفة ، ولكنها لا

تتبع بصفة ثابتة مستمرة ، فى تدريب المعلمين بالمنطقة العربية . ولكن النموذج يبدأ بهذه المقدمات ، ليقدم عملية دينامية تتسم بالمرونة فى التطبيق ، وبامكان التنبوء باكتساب كفاءات معينة . وقد أوردنا ذكر هذا النموذج هنا ، نظرا لأن هناك ادعاء بأن ما بذل من جهود فى مجال تطوير المناهج حتى الآن قد أسهب فى الشروح ، ولم تهتم الاهتمام الكافى بالتكنولوجيات والخطط العلمية وقد أوردنا ذكره أيضا لأنه يعتبر نموذج ممكن التطبيق فى عمليات تنمية وتطوير القائمين على تغيير المناهج . ان الفترة التى تخصص للممارسة العلمية ، تحت الاشراف ، لها قيمة جلى ولا يقل عن ذلك فى قيمة تشجيع كل فرد على تنمية أسلوبه الشخصى ، على أساس التكامل بين الأفكار والتقنيات التى يحصل عليها من مصادر متعددة .

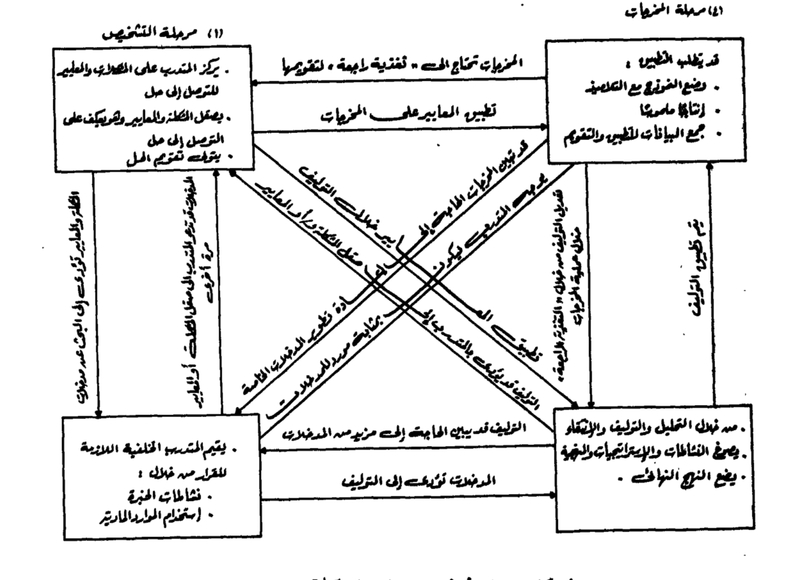
لقد قام صاحب النموذج الذى أشرنا اليه آنفا بتطبيقه ، من حيث المفاهيم التى يقوم عليها ، فى عدد من البلدان النامية . ومن معالم هذا النموذج ما اصطلح على تسميته « نمط حل المشكلات » الذى يقوم على أساس فلسفة « تعلم كيف تتعلم » مؤكدا على امكان نقل المهارات التى تنتج عن ذلك . ويحدد النموذج أربعة مراحل لعملية حل المشكلات :

١ ـــ مرحلة التشخيص .
٢ ـــ مرحلة المدخلات .
٣ ـــ مرحلة التوليف .
٤ ـــ مرحلة المخرجات . ويمكن توضيحه فى الشكل رقم (٢ ـــ ١)

وتكمن قيمة النموذج فى مجموعة ، فى امكان تعميمه على ألوان كثيرة لحل المشكلات ، وعلى مشكلات التدريب فى التعليم . وهو يجسد عمليات التغيير فى أبعاد واضحة ، ولكنه ـــ كما هى الحال للمواقف المتفاعلة فى دنيا الواقع ليست له بداية أو نهاية محدودة ، رغم ما يتضمنه من نشاطات متتابعة .

ان كثيرا من التقارير الخاصة بمشروعات تطوير المناهج تبين لنا ما تتسم به العملية من طبيعة تفاعلية : تنشأ المشكلات ، وتمارس الضغوط ، و يتم على مستوى معين ، ولو أن المراقب الخارجي ، فى بعض الأحيان ، قد لايلحظ هذا المستوى . وفى نموذج حل المشكلات يكون الدارس (وهو المعلم المتدرب فى هذه الحالة) نشيطا ومتفاعلا معا ، وفقا لما يتطلبه الموقف . وهو يستجيب للمشكلات ، ولكنه لا يعتبرها اختبارا حتميا فى طبيعته ، يتطلب اللجوء الى نفس الحلول مرارا وتكرارا .

ولقد عبرنا عن هذا النموذج فى وضوح بلغة علم النظم ومصطلحاته ، ورغم هذا فهو



شكل (٢-١) نموذج حل المشكلة

المصدر: طاهر عبدالرازق Razik ، ١٩٧٢ ص ١٢٩

منفتح في جانبه الاجرائي يؤدى الى سلوك خلاق ، سواء في أبعاده الميسرة أم فيما يفسر عنه من نتائج ملموسة .وهذه النتائج الملموسة ،يمكن للمعلمين واختصاصيي تطوير المناهج ، بل ينبغي لهم مشاركتها فيما بينهم ، مع وصف للعملية التى تم بها تطوير هذه النواتج .

و بعد فان هذا الميدان مازال ميدانا جديدا ، وهو في حالة تغير مستمر ، اذ يحاول الاستجابة الى مطالب البيئة وأولوياتها . ولذلك فمن المجدى أن نتعرف على ما فعله الآخرون ، وما صادفوه من مشكلات ، والنهوج التى اتبعوها لحل هذه المشكلات .

و يسعى نموذج حل المشكلات الى الحصول على «تغذية راجعة» من البيئات المختلفة ، في تفاعلها الداخلي وتفاعلها مع البيئات الأخرى والافادة من هذه «التغذية الراجعة» ، ولكنه لا يحدد هذه البيئات . وتكمن قيمة النموذج في الانفتاح على المعلومات ، والاستخدام الخلاق لما يحصل عليه منها لانتاج معلومات جديدة .

والفرصة ماثلة دائما لمعالجة العمليات والنتائج ، لأن ديناميات النموذج ليست منغلقة ولا هي متجهة في اتجاه واحد . وفي الوقت ذاته فان الانفصال عن سياق المشكلة ، وما تخلقه من توتر، امر عديم الجدوى . والتوتر بين ما هو قائم ، وما ينبغي أن يكون في نظر المعلم المتدرب أو اختصاصي المناهج تحت التدريب ، هو الذى يؤدى الى التحرك نحو حل المشكلات .

أما آثار مثل هذا النموذج فيما يتصل باشارة الدوافع الداخلية فيمكن تقصيها في سياق فحص طبيعة التدريب ، وأثرها على تغيير المناهج وتطويرها مع توسع نطاق دور المعلم بحيث يتضمن جوانب تصميم المناهج الجديدة وتطبيقها . وليس هناك ما يدعو الى التخوف من تداخل المهارات ، او اغتصاب مهنة لأخرى والتعدى على حقوقها واختصاصاتها . فأمام كلا الفئتين من العاملين الكثير الذى يمكن عمله . ويمكن ان يعهد الى أحد اعضاء هيئة التدريس ، وخاصة في المدارس الكبيرة بمسؤلية تطوير المناهج والإشراف على تطبيقها ، وأن يتفرغ للأضطلاع بهذه المسئولية ، الى جانب قيامه بتحليل المواد المطبوعة وغير المطبوعة وتطويرها . و بعض الدول بها مجموعة من البنى المتعددة الطبقات تتولى عمليات تجديد المناهج ، وهي تضم القائمين على شئون المناهج والموظفين المتخصصين على الأصعدة الوطنية والأقليمية والمحلية ، وعلى صعيد المدارس ، بل الصفوف الدراسية . وفي الصفوف الدراسية ، نجد أن الأطفال أنفسهم يمكن أن يصبحوا مطورين للمناهج ، بالمعنى المصغر، فيختارون موادهم وطرقهم ، و يساعدون المعلم على بناء خبرات التعلم التى تفيدهم وتفيد أقرانهم .

ونحن لا نحاول هنا أن نقترح أن تراعى نفس مستويات التدريب أو نتوقع أن تتوافر لدى هذه الفئة المختلفة من مطورى المناهج . ولكن تنمية فئة القائمين على المناهج سواء داخل المدارس أو على مستوى المناطق أو المستوى المركزى من شأنها أن ترفع من مستوى تطوير المناهج وتطبيقها ، من الناحيتين الكمية والكيفية ، بغض النظر عن مصدر المبادرة فى هذا التطوير.

شهدت السنوات الأخيرة اهتماما ملحوظا بمفهوم التعليم مدى الحياة ، ادراكا للحاجة الى التوسع فى اتاحة الفرص التعلمية قبل فترة التعليم الرسمى الحالية وبعدها ، والحاجة الى اشتراك الهيئات والمؤسسات الخاصة فى عملية تعليم المواطنين وتدريبهم . ويرى بعض المفكرين التربويين ان التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة يهيىء الفرصة لاكتساب الاطفال القدرات والاتجاهات نحو التعليم مدى الحياة ويسود هؤلاء المفكرين الشعور بأنه نظرا لانه لا يوجد مرافق خارجية للتعليم قبل المدرسة ، فإن البيئة المنزلية هى المكان المنطقى للبدء بتعليم الاطفال . ويرى مفكرون آخرون أن هذا هو النهج المقبول من الناحية الفلسفية . ولكننا نجد ، فى كثير من بلدان المنطقة العربية ، أن الامهات أنفسهن فى كثير من الاحيان أميات غير متعلمات ، يعوزهن معرفة الاجراءات الصحية الأساسية وحسن التصرف فى مالية البيت ، والاحتفاظ بسجلات لها . ونتيجة لهذا نجد ان برامج محو الامية بين الراشدين تستوعب موارد المدارس والمعلمين المدربين على محو الامية فور اعدادهم . ولقد يكون هذا هو اقصر طريق لتحقيق ثلاثة أهداف فى وقت واحد: تعليم الصغار فى المنزل حتى يتمكنوا من مواجهة دنياهم الجديدة، وحفزهم الى التعلم ، وزيادة الفرص التعليمية للنساء ، وتشجيع تعليم الكبار. وهناك أيضا امكانية نقل جانب من جهود محو الأمية الى المرافق غير المدرسية ، واللجوء اليّ بعض المعلمين المتطوعين ، متى ظهرت النتائج الأولى لجهود محو الأمية وأتيحت الفرصة للمتعلمين الجدد للتحرك صعودا نحو المزيد من التعلم . وسنوات ما قبل المدرسة وما بعدها ميدان خصب للاستخدام الخلاق للوسائل والمواد غير المطبوعة والمطبوعة ، وللتكنولوجيا التعليمية بشتى اشكالها ، مع ملاحظة شيء واحد ، هو أن البرامج الموجهة الى هذا المستوى تكون أكثر تفتحا على التغير، نظرا لانه ليس هناك ما يهدد انهاء الدراسة عن طريق الامتحانات.

وبديهى أن استخدام الوسائل غير المطبوعة قد أدى الى اهتمام ملموس بالتوسع فى العاملين فى هذا المجال وبنشر التعلم الذاتى ، وخاصة فى دول الشرق الأوسط التى لا تعانى أية مشكلات مالية فى سبيل الحصول على الأجهزة والمعدات اللازمة لتطوير التعليم المتعدد الوسائل . ولكن تقارير هذه الدول تشير الى أنه رغم توافر المعدات ، فان استخدامها

محدود بسبب الافتقار الى الفنيين المدربين . ولعل من اهم ما يمكن أن يستفاد به فى هذه الناحية هو النظر فيما اذا كانت الخبرة متوافرة لادماج الوسائط غير المطبوعة فى برامج تطوير المناهج بطريقة فعالة . واذا لم تسهم البرامج التعليمية التى تستخدم هذه الوسائل فى التعلم وفقا للأبعاد المقصودة ، من خلال تطبيق منهجيات المناهج ، والالمام بخصائص مختلف الوسائل ، فان فعالية هذه البرامج تصبح موضع تساؤل . وهناك بالطبع معايير أخرى الى جانب معيار الفعالية ولعله يكون من المفيد استكشاف هذه المعايير فى سياق التنمية التربويه وتغيير المناهج .

واحدى الطرق التى يمكن بها للوسائل التعليمية توسيع نطاق الخبرات التعليمية التى توفرها المناهج العادية ، هى زيادة معرفة الطالب لبيئتة المباشرة ، ولبيئته الاقليمية ، وانتمائه الى المجتمع العالمى .ومن إحدى المشكلات التى ينبغى التغلب عليها فى استخدام وسائل الاتصال للأغراض التعليمية ، عزلة سكان الريف والمناطق الصحراوية عن هذه الوسائل وما تقدمه من برامج . و يدرك المعنيون بتطوير المناهج على النطاق الوطنى فى بعض البلاد العربية أن التلفزيون التعليمى ، بل الاذاعة نفسها لن تصل الى جميع السكان . ولقد يكون لدى مطورى المناهج الذين اكتسبوا خبرة تعليم فئات السكان المنعزلة ، بعض الأفكار المفيدة التى يمكن لمن يعانون نفس المشكلة التعرف عليها . و يعتقد البعض أن المواد المطبوعة ، بما لها من استخدامات متعددة ، لم تستغل بعد الاستغلال الكافى ، وأن الابداع والابتكار فى استخدام هذه المواد المطبوعة يمكن ان يحقق من المنجزات ما يفوق التى تحققها الوسائل والمواد غير المطبوعة . ولعله قد آن للبلاد العربية أن تفكر فى المناهج ، بمختلف أشكالها ومضامينها ، وأن تلقى الضوء على هذه القضايا ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال : ما الذى يشكل الاستخدام الخلاق للمواد المطبوعة ؟ وفى هذا الصدد نجد أن بعض الدول تسعى الى رفع مستوى الصور والرسوم المستخدمة فى الكتب المدرسية وربما الى استخدامها لأول مرة وهو ، فى بعض الاحيان القليلة ، اجراء بدائى للتوليف بين لونين من الوسائل . ويمكن اقتراح توليفات أخرى لاختصاصى تطوير المناهج الذى يبحث عن أفكار جديدة .

رابعا ــ تلخيص العناصر الهامة فى عملية تطوير المناهج فى البلاد العربية

فى الامكان وضع حدود نافذة بين بنى المركزية واللامركزية وفلسفتيها فليست ممارسة المركزية ، بالضرورة ، ملازمة للاستبدادية ، كما أن البنى اللامركزية ليست دائما ديمقراطية . ولابد من السعي الى استكشاف عناصر القوة فى نشاط تطوير المناهج ، وتلك

التى تحد من هذا النشاط . ولابد من التوصل الى اقتراح حلول مواجهه نحو العملية نفسها . من اجل التوصل الى تحليل أبعاد هذا الاستكشاف تحديدا دقيقا .

ولكل من المركزية واللامركزية مشكلات خاصة بها ، يواجهها من يضعون استراتيجيات المناهج والاستراتيجيات التربوية . على أن القضية فى الواقع هى قضية استراتيجية . وليست مسألة اختيار بين الرقابة والحرية ، ذلك لأن ما تتميز به المركزية من صفات ، ليست هى نفس الصفات المميزة للامركزية .

والملاحظ ، فى الوقت الراهن ، أن النظم المركزية أخذت تتجة نحو اللامركزية ، والعكس صحيح بالنسبة الى النظم اللامركزية . و يبدو أن نظام التسلسل الادارى فى الدول يميل الى موقف وسط . وعلى أنه من المتوقع ، فى نهاية المطاف ، أن تتوزع الوظائف الهامة للتعليم توزيعا جغرافيا . وسياسيا واقتصاديا عادلا .

والجميع بين الاتجاه نحو زيادة مركزية بعض الوظائف والبنى ، والتخفف من مركزية الوظائف والبنى الأخرى ، من شأنه أن يؤدى الى توزيع عملية صنع القرارات على ثلاثة مستويات أو أربعة فى العمليات التعليمية ، و يتوقف هذا بالطبع على حجم الدولة . وقضية المركزية أو اللامركزية ليست فى الواقع مسألة الاختيار بين الواحدة أو الاخرى ، ولكنها مسألة تحديد أى العمليات ينبغى أن تتم على أساس المركزية ، وأيها ينبغى أن يكون لامركزيا ، وصولا الى تحقيق الأهداف المنشودة . ومن المهم تصور تطوير المناهج على أنه عملية تتم على جميع المستويات ، ونتيجة لهذا ، لا يمكن القول ان عملية تطوير المناهج هى عملية واحدة ، بل يمكن أن تنظر اليها على أنها عمليات مختلفة تتم على كل مستوى وترتبط ببعضها البعض الى حد ما .

ومن الضرورى وصف العمليات نفسها ، حتى نتبين أى منها يتم على أى مستوى ، ولماذا . ولهذا الغرض ، قد يكون من المفيد أن نلجأ الى استخدام نظام للتصنيف ، أو لتجميع العمليات المتشابهة أو المتصلة ببعضها البعض فى فئة واحدة . وأول فئة فى هذا التصنيف هى « **الأهداف والوظائف** » . وهى ترتبط ارتباطا وثيقا بالاهداف الاقتصادية والسياسة والاجتماعية للدولة ولجمهرة المواطنين قاطبة . وتتطلب الاهداف والوظائف ، فى أغلب الأمم ، وجود بنى تعليمية جديدة ، ومرافق تعليمية جديدة . وفى النظم التى تقوم على أساس المركزية ، نجد أن هذه الفئة ــ الأهداف والوظائف ــ غاية فى الترتيب والتنسيق ، تشير الى ما تتمتع به الحكومة المركزية ووكالاتها من حقوق وامتيازات . كما

تشير الى مسئولياتها قبل الشعب الذى تمثله . ونجد التطورات التى تحدث فى هذه الفئة ، وهى تتصل بتغيرات أكثر شمولا وعمومية تعبيرا لها فى تشريعات الاصلاح الاجتماعى . وفى الدول الصغيرة نجد أن القرارات التعليمية تكون مرتبطة بالاصلاح الاجتماعى من حيث الهدف ، ولكنها ليست بالضرورة مرتبطة به من حيث المضمون والمحتوى . مثال ذلك ، أن قرارا بتعميم التعليم الالزامى لا يبين ما هى أنسب الاجراءات الأكادمية لتحقيق هذا الهدف أما فى الدول الكبرى ، فقد لا تكون العلاقة بين التقدم الاجتماعى المنشود والقوانين التشريعية واضحة الوضوح الكافى . كذلك تكون كيفية استجابة المدارس للتغير أقل وضوحا ، حتى اذا كان تغيير المناهج أو أى تغيير آخر مرتبطا بسياسات التمويل الوطنية . وصنع القرارت الخاصة بالتعليم وتحديد الاهداف والوظائف على المستوى الكلى (الأكبر) من شأنه أن يوضح ما الذى ينبغى عمله وكيف ينبغى أن يتم هذا العمل .

الفئة الثانية هى « التنظيم والادارة » وهى تعنى تقسيم أو تجميع العمليات المتصلة بالتطوير التنظيمى ، أو تغيير الأنماط الادارية وبنى صنع القرار داخل النظم التعليمية . وفى النظم التى تقوم على أساس المركزية نجد ، مرة أخرى أن الحكومة المركزية ووكالاتها هى التى تختص بشئون التنظيم والادارة الخاصة بتطوير المناهج . وسواء كان لهذه التغييرات أثر معين فى بعض المواقع يفوق أثرها فى مواقع أخرى ، أو كانت فى الواقع اصلاحا تعليميا أعم ، فان عملية التغيير الفعلى تتم على المستويات الوسطى والمحلية . والتطوير التنظيمى ، فى بعض البلدان ، مسألة اختيارية ، وتلجأ اليه مجموعة أو مجموعات من الوحدات ، كوسيلة لزيادة فعاليتها وكفاءتها ، ورفع مستوى النشاط المشترك بينها . والضغوط الخارجية ، فى أغلب الامم ، هى التى تجعل اعادة التنظيم الداخلى ، حتى فى البلدان التى تمتع فيها الوكالات والهيئات بحرية اختيار الطريقة التى تراها لاعادة تنظيم نفسها ، ومرة أخرى كما هو الحال بالنسبة لمركزية الاجراءات والوظائف ولامركزيتها فان التطوير التنظيمى قد يكون تعبيرا رسميا عن الاستبدادية ، أو الديمقراطية ، كما قد يكون عملية لا رسمية تتم بطريقة تختلف تماماً عما هو متوقع ، وفقا للتحديد الرسمى للبنى والوظائف . وثمة اختلاف كبير بين طرق التطوير التنظيمى كما تبدو على الورق ، وبين ما يحدث من خلال الممارسة العملية ، وقد تتراوح الاجراءات الادراية ، فقد يكون صنع القرارت فى يد السلطة كلية ، كما قد يتم عن طريق المشاركة . وأغلب المنظمات تتخذ موقفا وسطا بين الاسلوبين . ومن الأهمية بمكان التعرف على التنظيم الذى ينبغى أن يتم فيه تعميم المناهج ، والتنظيم الذى سيطبقها ، وكذا التنظيم الذى يقوم بدور الربط بين الاثنين .

والفئة الأخيرة لا تدعى أنها شاملة جامعة لكل الاحتمالات ولكنها تفيد استكمال الفئات السابقة. تلك هى فئة « **الأدوار والعلاقات** » ، وهى تتمة طبيعة للفئة الثانية. فتغيير البنى التنظيمية لا يحدث دون أن يؤثر ذلك على الأدوار والعلاقات داخل هذه البنى ، والعكس صحيح . والتنظيمات تتطور ، أو تفشل في أن تتطور تبعا لأدوار العاملين فيها وادركهم لها . و يبدو أن الدول العربية جميعا تدرك أن تحديد الأدوار الجديدة مسألة هامة بالنسبة الى التدريب قبل الخدمة أو أثناءها . ولكن هناك وعيا أقل بأن التغييرات التى تطرأ على علاقات الأدوار هى عناصر لها أهميتها فى عملية تطوير المناهج . ولا يمكن أن يكون هناك فرق بين « تنمية العاملين » ، والتدريب التقليدى أثناء الخدمة الا اذا وجه الاهتمام الى كلا الجانبين من تغيير الأدوار. وتتطلب « تنمية العاملين » نشاطات تعاونية يقوم بها و يشارك فيها كل من المواطن العادى والطالب معا .

ولكن تنمية العاملين عملية باهظة التكاليف ، من حيث الوقت والمال ، لأن الأمر يتطلب الاستعانة بخبراء خارجيين لتقديم المشورة . والبديل لهذا هو الاستعانة بموظفين مدربين يتولون القيام بمهمة « تنمية » هيئات التدريس بالمدارس ، ومعنى هذا تعيين المزيد من الموظفين .

والمبادرة بتغيير الأدوار والعلاقات بين الادوار— كما هو الحال فى التطوير التنظيمى— تكون فى العادة نشاطا مفوضا ، حتى اذا جاء التخطيط لهذا التغيير من الحكومة المركزية . وتكون الاختيارات فى النظم الأقل مركزية ، هى نفس الاختيارات الخاصة بالتطوير التنظيمى ، وتتم المبادرة فى العادة على المستويات المحلية .

ولنظم الحوافز دور فى تغيير الأدوار وتغيير علاقات الأدوار. ولا تكون الحوافز ، بالضرورة ، حوافز مادية أو فى صورة ترفيع (ترقية) ، فقد يكون الحافز فى صورة اعفاء من جزء من الوقت ، والاحساس الحقيقى بالانجاز حين تتحقق نتائج مفيدة أو قد يكون الحافز فى صورة تغييرات عملية فى أوضاع العاملين ، كأن يشاركوا فى عملية صنع القرارت ، بغض النظر عن موقعهم فى الهيكل الادارى للمدرسة .

وقد تكون هناك بعض الحوافز « المستوردة » من نوع سلبى ، تفرض التغيير من خلال عمل اتحادى أو سلطة اشرافية ، أو غير ذلك من تكتيكات القوة المكشوفة وسرعان ما تؤدى هذه الحوافز الى تكييف الأدوار ، الا أن العلاقات الانسانية قل أن تنشأ من خلال القوانين واللوائح ، اذ تحددها مجموعة معقدة من البنى ، وتوزيع السلطة ، وعمليات صنع القرارات ، والخصائص والعلاقات الشخصية ، والحوافز. ولم يتم حتى الآن القيام بدراسة متعمقة لهذه

العلاقات المتبادلة فى النظم التعليمية حتى فى الدول المتقدمة . ولقد بدأ المربون يدركون كيف يمكن تغييرها ، و يساعدنا هذا على أن نفسر السبب فى أن الموظفين المتخصصين فى تنمية العاملين في النظم المدرسية المحلية يندر وجودهم . ورغم أن فى الامكان الحصول على اختصاصين فى شئون المناهج والاشراف على التطبيق من المصادر الاقليمية الا أن واجباتهم لا تتضمن فى العادة تدريب العاملين على مستوى المدارس وتأهيلهم للتغييرات التى تطرأ على العلاقات بين الأدوار. و بالطبع هناك توقعات جديرة بالذكر ولكن ــ كما تبين من عمليات المسح ذات الصلة بهذه الدراسة ــ فان سوء فهم العلاقات بين الأشخاص فى مجال تطوير المناهج ، وعدم ابراز المشكلة والتأكيد عليها ، يشير الى أن قلة من الدول قد عكفت على معالجة موضوع علاقات الادوار فى المواقع التعليمية ، عن خبرة وفى جدية . ان العلاقات الانسانية مشكلة معقدة وحيثما عولجت هذه المشكلة ، فقد كان ذلك عادة على مستوى الهيئات الوطنية أو الاقليمية ، كنشاط للبناء الذاتى ، أو « تنمية الفريق »

والسؤال الذى يطرح نفسه هو ما اذا كان فى الامكان « نشر » تجديدات المناهج التى تؤثر على الادوار والعلاقات فيما بينها ، وتطبيق هذه التجديدات المعتادة المألوفة ، أى عن طريق نشر المطبوعات وتوزيعها ، وعن طريق التدريب أثناء الخدمة والموجه نحو المحتوى . ذلك أن الممارسة العملية للتدريس بالفصول وطريقة صنع القرارت وتنفيذها على صعيد المدارس ، والعلاقات بين الطلبة والمعلمين و بين المهنيين أنفسهم ــ كل هذا لم يطرأ عليه تغيير مثير. ومن ثم يمكن نشر التطورات والتجديدات وتطبيقها مع توافر المزيد من الموارد والمعلومات ، واستخدام وسائل الاتصال بالجماهير بطريقة أفضل . ولكن هذا الافتراض يتجاهل أن الطلبة والآباء وغيرهم من أعضاء المجتمع لهم قيمهم واتجاهاتهم وفهمهم الخاص لانماط السلطة والافادة من تجديدات المناهج . و ينبغى أن تؤخذ هذه القيم والاتجاهات فى الحسبان ، وأن تواجه بصورة ايجابية ، وتعديلها وتغيرها كلما تطلب الأمر ذلك ، وكان ممكنا ، أو ان تضمن فى المناهج أثناء مراجعتها ، اذا قد تجد قبولا لدى من يعنيهم الأمر. وفى قول آخر فان عملية تغير المناهج وتطويرها عملية « تفاوض داخلى » ، متى تم تحديد الاهداف العريضة واساليب العمل ، سواء من قبل سلطة خارجية أو الجمع بين القوى الداخلية والخارجية . وعادة ما يكون التميز بين الادوار والفروق بينها وارداً خلال مثل هذه المفاوضات .

وحتى التغييرات التى تجرى على البنية التعليمية لا تنفذ اذا لم تتبعها « عملية تطوير داخلى » ، يكون لها أثرها على بنى صنع القرارات والعلاقات بين الأدوار. وأى بلد به جهاز مركزى ، نجح فى اقامة بنى تعليمية جديدة عرضة لأن يقع بسهولة فى خطأ الاستمرار

فى اتباع استراتيجية سياسية ـ ادارية مركزية لتنفيذ التجديدات فى المناهج وفى التنمية الادارية والتنظيمية وعلاقات الأدوار ـ وهى أمور تختلف من الناحية الكيفية . ولعله لا يمكن تنفيذ هذه التجديدات الا من خلال استراتيجيات أخرى .

من البدهى أن البحوث المجزأة ، أو التى يتم القيام بها استجابة لأزمة من الأزمات ، لا تتيح وجود قاعدة عريضة للبيانات والمعلومات التى يمكن تفسيرها ، والتى يحتاج اليها المربون لتخطيط التجديدات المقبولة علميا وثقافيا واجتماعيا ، والتى يتقبلها من يتأثرون بهذه التغييرات . ولكن تمويل المناهجية المتكاملة أمر باهظ التكاليف ، كما أن المدربين على القيام بهذه البحوث من العاملين فى المدارس لا وجود لهم فى أغلب البلدان .

ولاشك فى أن التخطيط الشامل للنظم يهيئ المجال لقيام تفاعل دينامى مستمر بين جميع العناصر الداخلة فى النظام التعليمى ، على جميع المستويات وفى ميكانيزمات (آليات) الربط كافة ، وجميع العاملين ، وجميع نشاطات تطوير المناهج . ويمكن أن تحدث هذه التغيرات فى النظم المتفاعلة ، عن طريق التبادل والمشاركة ، وليس عن طريق فرضها من أحد المستويات الى المستويات الأخرى .

وبعد فان النتيجة التى نخرج بها من هذا التحليل هى أن انتشار ميكانيزمات (آليات) الربط ، على ما يبدو ، هو أهم تطور شهده العمل فى مجال تطوير المناهج ويضطلع بوظائف الربط هذه فى الدول العربية ، فى الغالب ، اليونسكو أو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو) . ومهما يكن الأمر ، فإن تطوير المناهج موضوع غاية فى التخصص ، وغاية فى الأهمية ، الأمر الذى يتطلب انشاء شبكة خاصة لتبادل المعلومات ومناقشات الاستراتيجيات فى هذا المجال . ويمكن أن تباشر هذه الشبكة وظائفها مستقلة ، كما يمكن أن تكون فرعا من شبكة للتجديد التربوى .

الفصل الثالث
استراتيجيات
تطوير المناهج وتجديدها فى البلاد المتقدمة
ومغازيها للبلاد العربية

مقدمة

يتوخى هذا الفصل الوصول الى ادراك أفضل وأشمل ، لعملية تطوير المناهج وتجديدها ، فيما يتعلق بأبعادها السياسية والأدارية والتنظيمية والتربوية فى البلاد المتقدمة . كما يهدف أيضا الى ايجاد الوسائل والأساليب ، لوضع خطة اجرائية ومشروع لتنفيذها فى البلاد العربية .وتتناول طريقتنا فى الفصل دراسة عملية تطوير المناهج ، على مستويات ثلاثة مختلفة :

١ ـــ تطوير المناهج على مستوى الدولة أو الولاية .
٢ ـــ تطوير المناهج على المستوى الاقليمى .
٣ ـــ تطوير المناهج على مستوى المدرسة .

و يرتكز الأساس النظرى لاختيار هذه المستويات الثلاثة ، المتعلقة بالممارسة التربوية على افتراض أن تأثير مختلف القوى داخل النظام التربوى وخارجه ، يعمل عمله على مستوى أو أكثر من هذه المستويات .

الإطار النظرى :

وقد اعتمدنا ، كأساس لهذا الفصل على مسح للدراسات التى صدرت حول تطوير المناهج وتجديدها فى بعض البلاد المتقدمة ، وعلى مجموعة مختارة من التعاريف ، التى تسمح بمقارنة النتائج مع ما يقابلها فى البلاد العربية . و يقصد بتعبير « تطوير المناهج » فى هذا البحث : المحاولة المقصودة لتحسين عملية التعليم والتعلم ، من حيث أهدافها ومحتواها ، وطرائقها وتقييمها ، ومادتها ، ومن حيث التنظيم الداخلى للتدريس .

ولكن هذا لا يستبعد ألوان التجديد ، التى تتصل كذلك بوضع الأغراض والسياسات الجديدة أو الوظائف العديمة الصلة بالأغراض القديمة .

وقد ميزنا فى هذا الفصل الفئات الآتية ، التى يعتمد عليها تطوير المناهج والتجديد فيها :

الفئة الأولى : الأغراض والوظائف :

أى تطوير المناهج المتعلق أساسا بأغراض المدرسة ووظائفها ، فى اطارها الإجتماعى والاقتصادى الواسع .

الفئة الثانية : التنظيم والادارة :
أى تطوير المناهج المتعلق أساسا بادارة النظام التربوى وتنظيمه .

الفئة الثالثة : الأدوار والعلاقات :
أى تطوير المناهج المتعلق أساس بتحديد الأدوار والعلاقات القائمة بينها .

و يقصد بتعبير « التجديد » فى هذا البحث : المحاولة المقصودة لتحسين الممارسة التربوية ، فيما يتعلق بأغراض معينة منشودة .

وقد استعملنا تعبير « الاستراتيجية » بمفهومها الواسع الذى يضم جميع الاجراءات والتقنيات ، التى يستعملها أفراد وجماعات على مختلف مستويات النظام التربوى للوصول الى الأغراض المنشودة ، كما استخدمنا ـ كإطار مرجعى فى هذا البحث ـ النمطية التى وضعها أساساً الأساتذة : بنيس و بن وتشن Bennis, Benne and Chin (١٩٦٩) . وفيما يلى فئاتها الأساسية الثلاث :

١ ــ الاستراتيجيات التجريبية ـ العقلانية .
٢ ــ الاستراتيجيات المعيارية ـ المربية من جديد .
٣ ــ الاستراتيجيات السياسية ـ الأدارية .

واخترنا كنموذج للتحليل ، نموذجا يعتبر تطوير المناهج والتجديد عملية من العمليات . وأشرنا اليه فى هذا البحث باسم « نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر » أو بالاختصار « نموذج ت . ب . ت . ن »

ويمكن تلخيص المهمات التى سنقوم بها فى هذا التحليل بما يلى :
أولا ، دراسة عملية تطوير المناهج والتجديد ، كما نلاحظها على مستويات النظام التربوى فى البلاد المتقدمة الثلاثة ، أى (الدولة أو الأقليم أو المدرسة) ، ومقارنتها بنموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر « ت . ب . ت . ن . » وقد اهتممنا بنوع خاص بالظروف التى يتم فيها تطوير المناهج والتجديد .

ثم هل تجرى أدارة تطوير المناهج والتجديد لها ، على تباين أنواعها ، بشكل يختلف من نوع الى نوع ؟ وما هو الأثر الذى يحدثه اشتراك مختلف أصحاب المصالح فى عملية التغير ووجهتها ؟ وأخيرا ، ما هو أثر اعتماد سياسات مختلفة لمعالجة شئون الموظفين ؟

وتناولنا أيضا بشكل أعم معالجة أدوار البحث البديلة ، كأستراتيجية فى تطوير

المناهج .

وانطلقنا من دراسة مختلف العوائق والنتائج غير المقصودة لتقدير عملية تطوير المناهج . واستخدمنا تقييمنا الأجمالي للأدوار والعلاقات القائمة بينها في النظام التربوي ، في سبيل اقتراح بنية لتطوير المناهج والتجديد .

أ ـ تطوير المناهج وتجديدها على مستوى الدولة أو الولاية :

وفي هذه الفئة ، درسنا أوضاع مراكز عدة لتطوير المناهج والتجديد ، في دول وولايات مختلفة . ووجدنا خصائص قليلة نسبيا تشترك فيها كل هذه المراكز . مع العلم أنها كلها تمثل اتجاهات تنأى عن الاستراتيجيات التقليدية في تطوير المناهج . وهي تمثل رابطة ضرورية بين وضع سياسة للتغيير المعياري ، وتزويد تلك السياسة بوسائل التنفيذ . كما تشمل عادة أكثر من قطاع معين من قطاعات النظام ، وأكثر من منطقة من الدولة أو الولاية وهي تهتم بالنظام التربوي ككل . وهذا ما ينأى بها عن الأدارة التربوية التقليدية ، المنظمة تنظيما عموديا ، ويفسح في المجال أمامها للأحاطة بحاجات النظام التربوي للدولة والولاية بكامله . ومن هذه المراكز ما ينظر الى تطوير المناهج والتجديد كوسائل في خدمة الأغراض السياسية ، ومنها ما يراها عبارة عن استجابات لمجابهة الأزمات في نظام الدولة أو الولاية التربوي ، كما أن منها ما يعتبر تطوير المناهج عملية منهجية في البحث والانماء . وهي تختلف اختلافا جوهريا فيما يتعلق بتنظيمها وبعلاقتها برسم السياسات .

وتقوم كل هذه المراكز بألوان من النشاط ، واسعة المدى . أهمها تطوير المناهج على نطاق واسع . وقد استعملنا نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر « ت . ب . ت . ن » كأساس لمقارنة الممارسات التي تجرى فيها . مع العلم أن عددا قليلا فقط من هذه المراكز العديدة المنتشرة في بعض الدول المتقدمة ، تستعمل نموذج « ت . ب . ت . ن » (أي نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر) كأسلوب لها اعتنقته لتطوير المناهج والتجديد ، وتظهر وجوه مختلفة من هذا النموذج في بعض المراكز . وذلك يتوقف جزئيا على بنيتها الأساسية وعلاقتها بالمدارس ، كما يتوقف جزئيا أيضا على الهيئات المسئولة عن اتخاذ القرارات .

وكل هذه المراكز تستخدم مزيجا من الاستراتيجيات في عملها ، وغالبا ما تتخذ الاستراتيجيات السياسة ـ الأدارية أساساً للأساليب التجريبية ـ العقلانية ، كما تستعمل هذه الأخيرة في بعض الحالات لتقوية الأساس الذي تقوم عليه الاستراتيجيات السياسية ـ الادارية . أما الاستراتيجيات المعيارية ـ المربية من جديد ، فهي تمثل حركة جذرية ،

بعيدة كل البعد عما يجرى فى هذه المراكز من ممارسات . ولا تستخدم هذه المراكز مثل هذه الاستراتيجيات فى حالات نادرة . و يبدو أن أضعف جزء من العمل القائم فى هذه المراكز هو مرحلة تحديد المشكلة . مع العلم أن هذه عملية سياسية أكثر منها تجر يبية (أمبر يكية) . لكنها على أية حال ، ليست منظمة تنظيما ملائما ، ولاسيا فى المراكز التى لا تتصل اتصالا وثيقا بجهاز اتخاذ القرارات . وفى كل المراكز ، تسير الاستراتيجيات المنوعة المستخدمة لمختلف فئات تطو ير المناهج ، على نفس المنوال .

ب ــ تطو ير المناهج وتجديدها على مستوى الأقليم :

وقد اخترنا مناطق مختلفة من بعض البلدان المتقدمة وخاصة الولايات المتحدة الأمر يكية لا لأنها الأكثر تجديدا ، بل لأنها تهتم بالتجديد اهتماماً كبيرا ، ولأنها تحاول باستمرار تحسين ممارستها . وكل واحدة منها تمثل الادوار التر بو ية الرئيسية المسئولة بين مستوى الولاية والمدارس . وهى تتباين فى المسئوليات الملقاة على عاتقها ، ولاسيا بخصوص رسم السياسات الجديدة وتكييفها .

وتمثل المناطق أو الأقاليم التر بو ية ، بطبيعتها ، دور الرجل الوسيط . و بالرغم من ظهور روح القيادة والمبادرة فيها أحيانا ، فهى وحدات صغيرة نسبيا ، ولها موارد محدودة تستخدمها فى سبيل التجديد . لذلك تحاول جاهدة أن تر بط الموارد الخارجية بالموارد الداخلية ، وأن تقوم بوظيفة ربط وتنسيق . و يعتبر التفاوض جزءا مهما من المستحدثات الأقليمية ، و يأخذ جماعة الأدارة دور المبادرة كما يمثلون دور تقديم الخدمات . وقلما يجرى التقييم بشكل رسمى . والواقع أن قليلا من ألوان التجديد التى تستحدث على المستوى الأقليمى ، يقع ضمن نموذج التخطيط والبحث والتطو ير والنشر المشار اليه .

ومن العناصر الرئيسية فى الاستراتيجية الأقليمية استخدام المعلومات والخبراء الخارجيين فى العملية . ثم أن الانتقال من استخدام مشرفين ، يناط بهم ضبط عملية الممارسة فى الصفوف ، الى توظيف مرشدين أو مستشار ين ، هو مثل حى على استبدال الاستراتيجية السياسية ـ الأدار ية بالاستراتيجية التجر بية ـ العقلية والمعيار ية ـ المر بية من جديد .

جـ ــ تطوير المناهج على مستوى المدرسة : ــ

ومن أجل التحليل الذى نقوم به ، اخترنا بعض المدارس ، لا لأنها اشتهرت فى وقت ما بنوع معين من التجديد فى المناهج ، بل لأننا توسمنا فيها القدرة على تحسين ممارستها .

وكانت هذه المدارس ، اما مؤسسات فيها مراكز للموارد التربويه ، واما « مدارس نظيرة » Conter School ، أى مدارس فيها ممارسات جذرية بديلة لما يمارس فى المدارس التقليدية .

وقد أعطت اثنتان من هذه المدارس الاهتمام للبنيات الجديدة المهيأة لاتخاذ القرارات ، وللعلاقات الجديدة القائمة بين المعلم والطالب وفى بعض المدارس الأخرى ، كان تفريد التعليم ، بشكل من الاشكال ، مهما أيضا . وكذلك القول عن تجميع الطلاب بشكل مرن لتحقيق الأغراض التربوية ، وجعل المستحدثات الموجهة ذات مادة .

ولقد واجهت كل هذه المدارس ردود فعل سلبية من قبل الأهالى وأهل البيئة المحلية ، ولاسيما تلك المدارس التى تجرب أساليب جديدة فى مضمار التعليم والتقييم ويبدو والحالة هذه ، أننا كلما عدلنا الضغوط الخارجية (مثلا : الامتحانات) جنحت اجهزة الضبط الداخلى (مثلا : الأهل) للحلول محل أجهزة الضبط الخارجى التقليدية .

وتميزت عملية تطوير المناهج والتجديد بالانفتاح على العالم الخارجى وعلى المناقشة والنقد داخل المدرسة . وفى معظم الحالات ، لم تستحدث ألوان التجديد ، بالمعنى الدقيق للإستحداث ، بواسطة المدرسة ، بل نمت بواسطة المدارس . وتبين لنا جميع الحالات أنه ليس هناك من فكرة أو ممارسة أو نتاج ما ، يمكن تطبيقه فى المدرسة بصورة آلية ، فالتربية عملية ، يتحتم فيها ادراك اجراءات التفاعل الاجتماعى المعقدة ، والحاجات الانسانية ، و« الثقافة المدرسية » ، قبل الشروع بأى تجديد فى المنهج .

ولا تتم عملية التقييم ، بأى شكل رسمى ، فى المدارس . بل تحصل هذه العملية فى معظم الحالات من خلال الأنفتاح الفكرى والادارة الحاذقة .

وفى معظم المدارس يعتبر « الجو » أو « المناخ » أهم عامل فى عملية تجديد المناهج . ومن وجوه هذا المناخ المهمة توافر روح القيادة ، والمشاركة فى اتخاذ القرارات ، والقدرة على حل المشكلات ، والانفتاح على المشكلات وعلى الناس ، وليس من المفروض الوصول الى اجماع فى الآراء حول الأغراض أو الوسائل ، فالنزاع جزء لا يتجزأ من أى تجديد فى مشاريع المناهج .

وليس هناك من علاقة واضحة بين حرية التجديد التى تتمتع بها كل مدرسة ونوع التجديد الذى يطرأ فيها على المنهج ، والذى تحدثه المدرسة كمهمة تقوم بها فى هذا المضمار . وكل المدارس مقيدة بالضغوط الخارجية (الأنظمة ، والحدود المالية .. الخ) وبالضغوط

الداخلية (الفلسفة السائدة أو مناخ الجماعة). مع العلم أن قلة الضغوط الخارجية لا تعطى المدرسة بالضرورة ، مقدارا أكبر من الحرية النسبية فى مجال التجديد . وتشكل الخطوط الخارجية أحيانا ، ملجأ مهما للمدارس ، فإذا ما أزيلت حلت محلها أنواع أخرى من السيطرة . و يصدق هذا القول خصوصا عندما تعكس الضغوط المشار اليها توقعات المجتمع أو أسلوب السلوك المرتجى من المدرسة . فالمدارس ليست حرة ، بمعنى أنها تتصرف فى تحديد وظيفتها الخاصة ، ولكن معظم المدارس فى البلاد المتقدمة وخاصة الأمير يكية منها لديها بعض الحرية فى تحديد ممارستها ، مادامت هذه الممارسات لاتشذ عن وظيفة المدرسة . ومن الضرورى تحليل وظيفة الأنظمة الخارجية، بالنسبة للتوقعات فى المجتمع ، تحليلا دقيقا ، إذا أردنا أن نعطى كل مدرسة بالذات مقدارا أوفى من الحرية ، وإذا نظرنا الى الأسلوب المتبع فى عمل النظم التربوية فى البلاد المتقدمة وخاصة الأمير يكية منها اليوم ، نميل الى التساؤل الجدى حول مفهوم استقلال المدارس فى عملية وضع السياسات وحتى فى عملية تبنيها .

الفرد وعملية تطوير المناهج :

الى أى حد يستطيع الفرد أن يؤثر على عملية التجديد وتطوير المناهج ، وأن يشترك فيها ، و يتعلم منها ؟ إذا كانت عملية تطوير المناهج عملية مستمرة ومتجددة على الدوام ، تصبح والحالة هذه ، عملية تعليمية ، لابد أن يشترك فيها الأفراد على كل المستويات فى النظام التربوى . و يشكل المعلمون جماعة مهمة من أصحاب المصالح فى النظام التربوى « لذا ينظر الى اشتراك المعلمين فى تطوير المناهج على أنه أمر حاسم فى سبيل نجاحه وهناك اختلافات واضحة بين الدول المتقدمة ، فيما يتعلق بنوعية إسهام المعلمين فى عملية تطوير المناهج ، وفى درجة ذلك الإسهام . ومع أن أسهام المعلمين أمر حاسم ، يصعب علينا الوصول الى نتائج عامة بخصوص أسهام هؤلاء . ففى المدارس الأمير يكية مثلا ، التى يسيطر فيها المعلمون على التجديد ، نجد معظم المستحدثات تتصل بتغيرات فى المنهج ليس من شأنها أن تهدد أدوار المعلمين ومراكزهم ، كما أنها تكون عادة أقل ارتباطا بالشئون السياسية ، من المشكلات المتعلقة ببنية المدرسة وادارتها . ثم ان اشتراك المعلمين فى التخطيط للتجديد والتطوير ، لا يعنى بالضرورة تحسين الأوضاع المدرسية . فان مجرد حصول المعلمين على السيطرة ، قد يمنع المدارس فى المدى القريب والبعيد ، من القيام بألوان ملائمة من النشاط ، ناهيك بالتجديد .

ثم أن اشتراك الطلاب فى التجديد وتطوير المناهج ، له آثار مهمة أيضا على عملية

التغيير ووجهتها . وهذه الآثار تختلف اختلافا كبيرا عما يسهم به المعلمون . ففي المدارس التى يكون فيها للطلاب كلمة مسموعة ، تتعلق المستحدثات المستحبة بالأدوار والعلاقات والبنى الادارية الجديدة و يبدو أيضا أن الطلاب يعتبرون عددا من ألوان التجديد التقليدية فى المناهج ، غير ملائمة وغير ذات قيمة .

ولذلك ، ليس من الواضح بالضرورة أن نجعل المشاركة فى اتخاذ القرارات هذه العملية أكثر ديمقراطية . وفى معظم الحالات التى يغلب عليها التأثير المحلى ، يعنى ذلك سيطرة الجماعات المهنية المحلية ، و بالتالى تجميد نشاط جماعات أخرى . وقد يحتفظ والحالة هذه ، بممارسات يرغب آخرون فى تغييرها تغييرا جذريا .

وفى بعض الولايات ، ينغمس الأهل بنشاط فى عملية التجديد الجارية فى المدارس . ولا يبدو أنهم يعارضون قيام تجديدات تربوية داخلية ، إذا كانت هذه الضروب من التجديد لا تغير من وظيفة المدرسة . وجماع القول أن الجماعات القائمة بالادارة على وجه الخصوص ، وجماعة المعلمين أيضا ، هى الجماعات الأبعد تأثيرا فى العملية .

و يؤثر أيضا على عملية تطوير المناهج والتجديد ، مختلف الحوافز واجراءات الانتقاء والتوظيف . و يصدق هذا القول على جميع ألوان التجديد فى المناهج ، وقد يفسر لنا سلوك الفرد وسلوك المؤسسة ، الى حد كبير . وفى معظم البلدان المتقدمة على كل حال ، تعتبر الاجراءات المتبناة موضوعة بغية الصيانة لا بغية التجديد فى النظام .

و يظهر دور القيادة أو الريادة أمرا حاسما فى معظم الأنظمة التربوية ، ولاسيما على مستوى المدرسة بالذات . وتعطينا مختلف أساليب القيادة نفس النوع من النتائج تقريبا . لكن « القادة » يقومون فى كل الحالات بدور ايجابى فى التفتيش عن المعلومات والمعارف المناسبة لألوان النشاط التجديدى .

أداوار البحث البديلة فى تطوير المناهج :

ونجم عن ازدهار مشاريع البحث والأنماء أنواع جديدة من المؤسسات ، تلتزم أساسا بالتجديد التربوى . و ينطوى هذا الأمر على تغير فى تنظيم البحوث ، كما يقتضى غالبا تغييرا فى الدور الذى تمثله البحوث ، واذا نظرنا الى نموذج « التخطيط والبحث والتطوير والنشر » ، بأمكانياته وحدوده ، نجد أنه يصلح أداة لأحداث أنواع معينة من التجديد ، تقتصر أساسا على بعض الميادين فى حيز المناهج . وفى هذه الميادين ، يجدر أقامة توازن قوم بين الأغراض . أما اذا أستخدم هذا النموذج كأداة اجمالية للتغيير التربوى ، فهو يقتضى تمركز النفوذ بناء على الاستراتيجيات التجريبية العقلانية . ولهذا الأمر مغاز يه بالنسبة

الى النظام التربوى بكامله ، ولاسيا على مستوى غرفة الصف .

وتتجه معظم مراكز التجديد فى حقل المناهج ، على مستوى الولاية ، نحو رسم السياسات . ولكنها تختلف فيا بينها ، من حيث علاقتها برسم السياسة . وليس هناك اتجاه مشترك فيا بينها بهذا الخصوص . لكنه من الواضح ، أن اعتماد هذه المراكز على رسم السياسة ، تنعكس نتائجه على نشاطها وسعيها فى مضمار التجديد وتطوير المناهج .

وتحليلنا هذا يدعم دورا أحدث وأوسع للأبحاث فى المدارس . و يتسم هذا الدور المقترح للبحوث بتقديم خدمات لمن يستخدم نتائج البحوث ، وللمعلم والأهل والطلاب . والغرض من ذلك هو « النقد الإعلامى » كما جاء فى كتابات ايدى Eidy (١٩٧١)، الذى ينشىء فى المدى البعيد موقفا نقديا ، يعتبر شرطا ضرور يا لنظام تربوى ، يتمتع بالنجاح

العوائق والنتائج غير المقصودة :

وتجدر الأشارة الى أن هناك عوائق ونتائج مختلفة بين الاستقرار والتغير، فى عملية تجديد المناهج . وهى عوامل ذات أهمية فى أى نظام تربوى . وهناك فى نفس الوقت ، صراعات واضطرابات فى النظام يمكن الاستفادة منها كحوافز لاحداث تغييرات ذات دلالة .

وفى معظم مشروعات تطوير المناهج وتجديدها يمثل الأفراد المبتكرون دورا حاسما ، ومن جهة أخرى تعطى هذه العملية أكثر منهجية وانتظاما ، وفى بعض الأحيان ، يصبح الابتكار والسلوك المخطط أبعادا متنافرة .

ومن المهم أيضا أن نتعمق فى كيفية عمل التقييم خلال عملية التجديد فى المناهج . فالتقييم من الأهمية بمكان ، ولكنه يرتبط أحيانا بموقف محافظ لا مبرر له ، كما أنه يبنى غالبا على ادراك محدود للكيفية التى يعمل بها النظام التربوى ، و يكون له بالتالى نتائج خطيرة غير مقصودة .

والعوائق التى نلاحظ أنها تقف فى وجه تجديد المناهج ، فى معظم البلاد المتقدمة وخصوصا الولايات المتحدة ، ليست رديئة بالضرورة أو غير مرغوب فيها ، وفى حالات عديدة ، يحدد أهل الادارة العوائق بأنها عبارة عن مقاومة نفسية للتغير. ويمكن تصنيف العوائق عموما فى أى من الفئات الآتية :

١ ــ كونها نزاعات متصلة بالقيم ،لأن التجديد الأساسي في المنهج ينطوي دائما على تغيير في الأغراض التربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية .
٢ ــ كونها نزاعات متصلة بالنفوذ ، لأن التجديد الأساسي في المنهج يتضمن أعادة توزيع للنفوذ .
٣ ــ كونها نزاعات عملية ، أما لأن هناك تجديدات عديدة في المنهج لا يمكن التحقق من درجتها النوعية ، أو لأن مختلف المشكلات الأدارية تكون قد حلت .
٤ ــ كونها أيضا نزاعات نفسية ، تنجم عن الخوف من المجهول .

لماذا تفشل بعض أنواع التجديد في المناهج ؟ في الكثير من الحالات ، لا يمكن تقصي الأسباب الراجعة الى المجدد أو أي من العوامل الداخلية الكامنة في العملية . وفي أغلب الأحيان ، يرجع السبب الى عدم ادراك الضغوط السياسية والتشريعية والادارية والمالية ، بما فيها بنية الثواب والعقاب الضمنية ، التي أنشئت كلها لصيانة النظام القائم ، لا للقيام بوظيفة التجديد . وفهم كل هذه العمليات من الضرورة بمكان ، في سبيل ضمان النجاح لمحاولات التجديد في المناهج .

وفي معظم الأنظمة التربوية الأميريكية مثلا ، يقوم التجديد في المناهج على أيدلوجيات معينة . ومن ألزم الأمور للمجددين أن يفهموا الافتراضات المتضمنة فيها أو يدركوا الايديولوجية التي تنبثق عنها أفكارهم . و ينبغي كذلك ادراك ملاءمة كل هذه الأمور بالنسبة الى القضايا المناصرة ، في الاطار التربوي والاجتماعي والاقتصادي الأوسع .

استراتيجيات للتجديد في المناهج :

اذا نظرنا الى النظام التربوي في معظم البلاد المتقدمة وعلى الأخص النظام الأميريكي ، وحللنا عملية التجديد في المناهج عبر النظام كله ، نجد أننا أمام مجموعة من العمليات على مختلف مستويات النظام ، لا أمام عملية واحدة . فالعملية ، على مستوى الولاية مثلا ، هي عبارة عن إنشاء وتطوير وتقييم ، وعلى مستوى الأقليم هي عملية ربط ، وعلى مستوى المدرسة هي حل عملي لمشكلات واذا حاولنا تحديد « الوضع المثالي » في النظام لاتخاذ القرارات التجديدية ، فعلينا أن نأخذ بعين الاعتبار كلا من نوع التجديد في المنهج ومراحل العملية .

وعندما نحلل مرحلة أنشاء مستحدث من المستحدثات ،ومراحل تطويره وتزويده بوسائل الانجاز والتنفيذ ، تبرز أمامنا صورة معقدة يصعب تلخيص ما فيها . ففي أي نظام ، سواء

كان مركزيا أو لا مركزيا الى حد كبير، تكون مشكلات التنفيذ معقدة بشكل خاص . و يبدو أن التجديد في المنهج المتصل بأغراض ووظائف جديدة ، تتعلق بالبنية التربوية بالدرجة الأولى ، يبدو أن مثل هذا التجديد يفيد من التنظيم المركزي . أما التجديد المتعلق بالتطوير الاداري والتنظيمي ، والتجديد في العلاقات ما بين الأدوار، فيظهر أنه من الصعب وضعه موضع التنفيذ . فالتغير في العلاقات الأنسانية قلما يوصل اليه بالقوة ، بل بالقوانين والأنظمة . وتشكل أنظمة الحوافز عوامل مهمة ، يجدر أن نأخذها بعين الاعتبار، في تحقيق هذه التجديدات ، وأننا لا نعرف كيف تغير الأنظمة الاجتماعيةالمعقدة بنية العلاقات ما بين الأدوار واتخاذ القرارات . ومن الفرضيات المقبولة في هذا الصدد ، أن تعمل كل مدرسة من المدارس على إيجاد حل خاص لها ، وأن تمر بالتالي في عمليات تعلم مستمرة . وهذا يتطلب تغييرات جذرية في التفكير التقليدي حول المدارس . و يصبح دور السلطات المركزية ، وربما كل سلطة خارجية ، في عملية نشر هذه التجديدات (الأدوار والعلاقات ما بين الأدوار) وتحقيقها ، أمرا صعبا ومدعاة للتساؤل .

ومن الواضح ان للمستحدثات في المناهج هدفا ضمنيا في تكوينها ، أي أنها تتكون من عنصرمتصل بالقيم كما أن لها أيضا عنصرا آخر تقنيا (مثلما الحال بالنسبة لمعظم المستحدثات) . وقد قامت الجماعات المعنية بهذه المستحدثات ولاسيما المعلمون والطلاب باثارة شكوك خطيرة حول المحاولات الجارية لأصلاح النظام ، مما يهيب بنا إلى اعادة التفكير في الأدوار والمسئوليات ضمن جميع الأنظمة التربوية .

وتثار غالبا مسألة المركزية ضد اللامركزية لدى أي معالجة لاستراتيجيات المنهج والتجديد . وليس لدينا دليل على أن أي بنية لاتخاذ القرارات هي عموما أفضل من غيرها ، كاستراتيجية لتجنيد المناهج . أنما المشكلة هي أن مختلف أنواع التجديد في المنهج تتطلب أنواعا مختلفة من الحلول ، في العادة . والنتيجة الوحيدة التي يمكن أن نستخلصها هي أن هناك علاقات واضحة قائمة بين بنى اتخاذ القرارات واستراتيجيات التجديد والتطوير في المناهج . ويجدر ايجاد الحلول بالنسبة الى ما يبتغى كل منا تحقيقه . وهذا يتطلب تنظيما تربويا مرنا يتكيف لأغراض النظام ، لا أن تتكيف الأغراض للتنظيم . وفي معظم الحالات ،لابد من فرض ضغوط معينة على المدرسة .

ولتنفيذ المهمات التي أخذناها على عاتقنا في هذا الفصل لابد لنا من تقييم عملية تطوير المناهج خصوصا في الولايات المتحدة الامريكية ، بما فيها من التأكيد على تجديد

مختلف المستويات الادارية للنظام التربوى ، مع تحديد لمختلف الأدوار والوظائف فى العملية . وسنقوم أيضا بالنظر فى بعض المبادئ التى ترتكز عليها بنية تطوير المناهج والتجديد . وما يتصل بها من ادوار ووظائف وذلك على مستوى الولاية والاقليم والمدرسة ، فى سبيل الاستفادة منها لصالح البلاد العربية .

قام المربون حتى اليوم بمعالجة عملية تطوير المناهج على أنها عملية واحدة ولكن عندما نحلل هذه العملية على مستوى الولاية والأقليم والمدرسة ، نجد أنها ليست عملية واحدة ، بل عبارة عن عمليات مختلفة على كل مستوى ، وأنها متصلة جزئيا بعضها ببعض . أنما تفصح خصائصها المختلفة عن التفكير الراهن أو عن المسئوليات والحاجات .

أ ــ على مستوى الدولة أو الولاية ، تنشأ مراكز تطوير المناهج أساسا للتخطيط وأخذ المبادرة ، والانماء ، وأحيانا للتقيم ، وتشمل مهامها فى العادة التأثير على كامل الأنظمة التربوية فى الولاية . ولا تؤدى إلا القليل من الأعمال الرتيبة . ولها من الموارد والموظفين ما يسمح لها عموما بتنفيذ هذه المهام الأنمائية . ولا تتدخل فى تسيير عملية التعليم والتعلم اليومية بل من شأنها أن تدعم هذه العملية .

ب ــ وعلى مستوى الأقليم ، تعتبر مراكز تطوير المناهج مسئولة أساسا عن تربية التلاميذ ، وهى عملية مستمرة ، وعن تسيير التنظيم المعقد . و يتصل اهتمامها بتطوير المناهج والتجديد اتصالا وثيقا بمهمتها الأساسية التى هى عبارة عن تحسين الأوضاع المدرسية لكل فرد فى المنطقة المعينة . وهذا يعنى عادة الدمج بين الموارد الراهنة من معلومات خارجية وكفايات داخلية ، بأساليب أجد وأفضل ، ومن الممكن أن تؤثر هذه المراكز الأقليمية على وجهة سير التربية ، ولكن ليس لها حتى الآن الموارد الكافية للقيام بتجديد المناهج .

جـ ــ وعلى مستوى المدرسة ، تهتم ألوان النشاط المعنية بتطوير المناهج بمهمات التربية اليومية ، أساسا . وهى عبارة عن استجابات لما يجرى فى الحياة المدرسية اليومية من اخفاق ونجاح ، ومحاولات لتحديد الأفكار الجديدة والمنتجات المستحدثة فى عملية التعلم والتعليم .وهذا القرب من عملية التعلم يعطى المدارس مؤهلات أساسية معينة ، لكنه يفرض عليها ضغوطا لأن ثقل الأعمال اليومية لا يترك المقدار الكافى من الحيوية للاضطلاع بمهمات تطوير المناهج والتجديد الجارية فى النظام .

وهكذا يعنى الموظفون على المستويات الثلاثة المشار اليها اعلاه ، بشئون المنهج من زوايا مختلفة ، بموارد وكفايات متباينة ، وباهتمامات منوعة والى هنا ودون أن نمعن النظر فى أنواع تطوير المناهج والتجديد المختلفة ، وفى خصائص بنية اتخاذ القرارات على مستوى الولاية ، والبلاد ، تبرز لدينا الصورة التالية :

أ ــ على مستوى الدولة والولاية :

تتناول عملية تطوير المناهج والتجديد فى الأساس ، أخذ المبادرة والتطوير والتقييم .

ب ــ على مستوى الأقليم :

تكون العملية أساسا عبارة عن مسألة ربط ، تمثل فيها الاستفادة من الموارد الخارجية والداخلية عنصرا رئيسيا .

جـ ــ على مستوى المدرسة :

تكون العملية أساسا عبارة عن قضية عملية تتناول حل المشكلات يمثل فيها « مناخ التجديد » والاقتباس من الخارج عنصرين رئيسيين .

إنما تنعقد هذه الصورة ، لأن أنواع المناهج المختلفة لها مغاز سياسية واجتماعية وتربوية متباينة . وفى هذا البحث نتناول الآن الى أى حد تحدد بنية اتخاذ القرارات والادوار والوظائف فى العملية .

هل هناك ما يمكن أن يسمى « موضعا مثاليا » لاتخاذ القرارات فى أى نظام تربوى ؟ لا يمكن الأجابة بسهولة عن هذا السؤال . وإذا كان علينا أن ننظر فى نوع التجديد فى المناهج ، يتحتم كذلك أن تنظر فى المرحلة ضمن العملية . فالمسألة التى سنحاول أن نجيب عنها أذن ، هى : على أى مستوى من النظام التربوى ، يجب أن يتم ما يلى :

أ ــ وضع نوع معين من تجنيد المناهج وتبنيها .
ب ــ تطويره .
جـ ــ تنفيذه .

فى سبيل تحقيق الاغراض المعلن عنها ؟

وهذا السؤال لا يعنى التخصص فى الوظائف . ويمكننا أن نتنبأ بأنه يمكن وضع النواحى الجددة لتجديد المناهج ، وتطويرها وتنفيذها على مستوى واحد فى النظام التربوى . لكن هذا لا ينطبق على كثير من الحالات .

أوضاع فى تجديد المناهج وتبنيها

أ ــ الوضع والتبنى :

يهتم المنهج أساسا بأغراض ووظائف المدرسة فى اطارها الاجتماعى والاقتصادى الأوسع . وتعتبر هذه الأمور قضايا سياسية تقررها الأجهزة السياسية على مستوى الولاية ، وجرت العادة أن تكون العناصر المشتركة بين التجديدات فى المناهج عبارة عن اعادة توزيع الأرصدة المالية فى النظام ، واعادة تنظيم مشاركة الطلاب ، والبت فى مسألة الأولويات الجديدة ، أى أن يكون تكافؤ الفرص التعليمية بأهمية التحصيل الدراسى الأكاديمى ، أو أكثر منه أهمية . ولم يمثل البحث دورا يذكر فى هذه العملية الا فى حالات قليلة . وقد كان للحوار الذى دار بين السياسيين والباحثين أثر تعليمى على كل من هاتين الجماعتين . ويحصل اقرار السياسات التى من هذه الفئة بواسطة القوانين والأنظمة ، وتجرى متابعته بحوافز مالية .

أما مستحدثات المناهج التى هى من الفئات الأخرى ، (الأدارة والتنظيم ــ الأدوار والعلاقات) فهى لا توضع وتقر بنفس الكيفية فى جميع البلدان المتقدمة . ففى بعض الدول مثل فرنسا وأسبانيا ، تقوم الأجهزة المركزية السياسية والأدارية بوضع الأطار العام ، وبالتالى بوضع السياسات واقرارها أو تبنيها . وفى السويد وانجلترا نجد أن هناك مزيجا من السيطرة المركزية ومن مساعى تطوير المناهج بخصوص التجديد التربوى ، أكثر مما نجده فى الدول المشار اليها أعلاه . وفيها مثلا من عناصر العصبية المحلية لكن مفوض التربية فى السويد يأخذ مبادرات قوية فيما يتعلق بجميع المستحدثات التربوية .

وفى الولايات المتحدة نجد أنه فى أغلب الولايات توضع مستحدثات المناهج التى هى من هذه الفئات ويجرى اقرارها على المستوى المحلى .

ولا تحدد درجة المركزية بالضرورة درجة السيطرة السياسية . فالتأثير السياسى على المستوى المحلى يضارع أحيانا مثيله على المستوى المركزى ، لكن تأثير أهل الأدارة أكثر بروزا على المستوى المحلى . وتتأثر استراتيجيات تجديد المناهج ، أكثر من سائر الاستراتيجيات ، بعمل أهل التربية المختصين فى عملية الوضع والتبنى .

ب ــ التطوير والانشاء :

وهناك علاقة بين التجديد فى المناهج وعملية وضع الأغراض والوظائف

والمستحدثات والتنظيم والادارة ، والأدوار والعلاقات ما بين الأدوار، وهذه الأخيرة عبارة عن تدابير اجرائية لتجسيد المناهج من حيث الأغراض والوظائف ولذلك نجد أنه كلما كان لدى ولاية من دولة من الدول المتقدمة بنية مركزية لاتخاذ القرارات (كما هى الحال فى فرنسا وأسبانيا) جنحت مرحلة التطوير الى أن تكون مركزية أيضا بنفس المقدار.
أما فى الولايات المتحدة ، فيصعب وصف الوضع القائم فيها ، لأن فيها تقليداً يناصر العصبية المحلية و يعطى أهل التربية المختصين تأثيرا على التطوير والأنماء .

ويجرى تنظيم المرحلة التطويرية أو الأنمائية بطرق مختلفة فى الدول المتقدمة . وتعكس أنماط التنظيم المختلفة تصورات مختلفة لعملية تجديد المناهج ، و ينظر اليها جزئيا على أنها قضية سياسية . فالأسلوب الذى يتم بواسطته تنظيم المدرسة والعلاقات ما بين الأدوار والمناهج ، هى أمور لا يتوسل بها للوصل الى تحقيق أغراض تربوية فحسب ، بل أيضا تحقيق أغراض اجتماعية وسياسية أوسع ، و بتعبير فلسفى ، أن هذه السياسة تفصح عن درجة عالية من الذرائعية أو الوسائلية . وفى الولايات المتحدة خصوصا فى الولايات التى تفتقد المساواة الاقتصادية والاجتماعية بين المناطق (بالنظر الى قلة عدد سكانها ، والتباين الواسع بين ظروف معيشتهم) ، هيمنت السيطرة السياسية على شئون المرحلة التطويرية . لكن مشاركة أهل التربية المختصين تشجع وتعطى دورا رئيسيا.

وفى الدول التى يعتمد فيها تطوير المناهج على مواقف المعلمين وكفاياتهم تبدو التجديدات الجذرية التى تستدعى تغييرا فى سلوك المعلمين ، مدعاة لأثارة مشكلات مشابهة لتلك التى نجدها فى الدول ذات النظام المركزى .

والتغيير فى معظم الأنظمة التربوية فى الولايات المتحدة ، ولاسيا من وجهة نظر سوسيولوجية ، يؤكد على أهمية المبادرة الفردية وضبط التطوير كعوامل أساسية فى إيجاد عملية ناجحة . وقد حاولنا أن نحلل إلى أى حد تقوم ألوان التجديد المستحدثة مركزيا بخلق عوائق كبيرة ومشكلات تنفيذية ، عندما تقارنها بأنواع التجديد المستحدثة محليا .
وليس لدينا من إثبات على أن المبادرة المركزية تخلق عوائق أشد بين العميل (الطالب ، المعلم) وبين صاحب المبادرة ، مما تجده فى ألوان التجديد المستحدثة ضمن اطار الأقليم أو المدرسة المحلية .

جـ ــ اجراءات التنفيذ :

نستخلص مما تقدم منظورا مهما بالنسبة الى معالجتنا اجراءات التنفيذ فى تجديد

المناهج . ومن المشكلات الرئيسية ، أن يجرى تحقيق أو تنفيذ تجديد ما فى مدرسة أو منطقة تعليمية أو أى مؤسسة تربوية ، لم يسبق لها ان عايشت المرحلة التطويرية . ومن حيث المبدأ ، يفترض فى الدول ــ ذات السلطة المركزية فى تجديد المناهج ــ أن تملك التقنيات اللازمة للتنفيذ ، التى هى من صلب البنية التربوية . ولكن ، بالنسبة الى العديد من تجديدات المناهج ، نجد قلة فاعلية فى الانتشار المتصل بنموذج « التخطيط والتطوير والبحث والبث » . ومن جهة أخرى ، نرى أن لدى البنى الأكثر مركزية ، مشكلة أساسية تتعلق بالأعلام والتواصل مع السلطات الأخرى فى الدولة . لذا لا يوجد مبدئيا فى هذه الدول بنية فعالة للنشر ، دون ايجاد بنية منفصلة للاعلام .

وتجابه العديد من الدول مشكلات الأعلام بأساليب مختلفة . فعظم الدول ذات النظام المركزى ، أنشأت لنفسها خدمات أعلامية ، تصل بواسطتها مبدئيا الى الجمهور . وفى بعض الحالات ، يستخدم التليفزيون وغيره من وسائل الاتصال بالجماهير ، كما يلجأ الى المواد الأعلامية والدورات التدريبية ، والخدمات الحقلية لتأمين انتشار مستحدثات المناهج ، ومدها بوسائل التنفيذ . بالرغم من بلوغ اسماع عدد من المنتفعين بالنشاط التربوى ، كشفت هذه المحاولات عن أن نسبة كبيرة من أهل التربية ، لا تقوم بانفاذ هذه المستحدثات .

ويمكن تفسير ما تقدم بطرق مختلفة ، منها أن المجهودات الإعلامية ليست صالحة تماما ،

وأن هناك حاجة أكيدة فى معظم الدول الى جهود أكثر دراية فى ميدان العلاقات العامة . و يعجب المرء من ردود فعل الهيئات المحلية ، ولا سيما المعلمين ، اذا نظر الى الأوضاع القائمة فى اثنتين من الولايات المتقدمة تربويا فى الولايات المتحدة ، وهما ولايتا : نيويورك وكاليفرنيا ، حيث بذلت جهود منهجية فى ميدان النشر والتنفيذ ، بمناسبة اطلاق برامج الإصلاح التربوية المستمرة . و يستخلص من دراسة حالة ولاية نيويورك ، أن العديد من المناطق ــ حتى المناطق المتطورة ، شأن منطقة غربى نيويورك ــ لا يشعر فيها المعلمون شعورا كافيا بما تم على الصعيد المركزى من تخطيط للمناهج والمستحدثات ، كما أنهم ليسوا مستعدين لتحقيق هذه الأمور في صفوفهم . وهذه العوائق القائمة فى وجه تجديد المناهج تعتبر مشكلة معقدة عويصة ، لا نفهمها فهما كافيا حتى اليوم .

وإذا تفحصنا هذا الوضع عن كثب ، نجد أنه يمكننا فهم ردود الفعل الصادرة عن المعلمين ، على أنها عبارة عن فقدان اهتمامهم كأفراد بعملية ليس لهم فيها كلمة مسموعة ، إذ تتخذ القرارات بشأنها من فوق رؤوسهم بواسطة جماعات مهنية أخرى ، أو بواسطة عجلة

تكنوقراطية مركزية ، فليس فقدان الانتشار اذن فى الأساس ، مسألة إيجاد تقنيات أفضل أو توفير مال أكثر، فى سبيل الغاية ذاتها ، هو قضية مشاركة فى اتخاذ القرارات .

وليس هناك ما يحملنا على الاستنتاج بأن هذه الظاهرة ترتبط فقط بالبنى التربوية المركزية . بل يبدو، على العكس من ذلك ، أن مثل هذه الردود الصادرة عن المعلمين ، هى قائمة فى معظم الدول . ففى السويد مثلا ، نجد أن الانتقادات الرئيسية التى وجهت الى محاولات دائرة البحث والإنماء ، انحصرت فى أنها لا تصل الى المعلمين والطلاب .

و يصدق هذا الكلام على انجلترا ، حيث على « مراكز المعلمين » أن تقوم بمجهودات خاصة ، لإنشاء أسباب الإتصال والتواصل بالمدارس : تحت رعاية السلطات المحلية . مع العلم أن أصحاب هذه السلطات المحلية نفسها هم أعضاء مشاركون فى مجالسها الادارية .

وتعطينا مشكلة الاعلام وإقامة أسباب التواصل أوضح صورة ، عن مصاعب استعمال نموذج « التخطيط والبحث والتطوير والنشر» ، فى ميدان تجديد المناهج . فما هى أنواع المستحدثات فى المناهج التى يمكن نشرها (باستعمال هذا النموذج) ، انطلاقا من السلطات المركزية ، عبر نظام اجتماعى معقد ؟ ليس لدينا حتى الآن من المعلومات ما يمكننا من الأجابة عن هذا السؤال العسير. فهناك عدد من العوامل ، التى لا تتعلق بأنواع تجديد المناهج ، يتسلل الى الصورة . والواقع أننا نجابه فى هذه الأوضاع عوائق نفسية واجتماعية ، فى نشر المستحدثات . وسنتناول ، فى معالجتنا الحالية ، بعض أمثلة للنجاح والفشل ، فى نشر أنواع مختلفة من مستحدثات المناهج .

الفئة الأولى : (الأغراض والوظائف الجديدة)

ومستحدثات المناهج الواقعة فى هذه الفئة ، والتى تتعلق أساسا بأغراض المدارس ووظائفها الجديدة بما فيها البنى الجديدة ، تم وضعها وتنفيذها بنجاح فى ولايات كثيرة ، ولاسيما حيث توافرت بنية مركزية لاتخاذ القرارات ، فى أدارة النظام التربوى . ومع ذلك ، تتمكن بعض المناطق التى فيها نظام تربوى لا مركزى من تنفيذ هذا النوع من مستحدثات المناهج . ولكننا نتساءل إلى أية درجة من الفعالية تستطيع هذه البنية اللامركزية ، أن تنفذ هذا النوع من المستحدثات على نطاق واسع فى البلاد ، دون معونة قوية من قبل الحكومة المركزية . ويجدر التنويه بأن النشر والتنفيذ فى هذه الفئة لمستحدثات المناهج ، التى تستدعى إعادة توزيع النفوذ ، تعتمد على استراتيجيات التغير السياسية الأدارية ، ولذلك ، فهى تتطلب تنظيما مركزيا .

الفئة الثانية والثالثة : (التطوير الاداري والتنظيمي ، وتجديد المناهج بخصوص علاقات الأدوار) .

وتقع مستحدثات المناهج من هذه الفئات ، في ثلاثة أنواع أساسية :

أ ــ البنى الجديدة لاتخاذ القرارات .

ب ــ البنى الجديدة للعلاقات المهنية .

جـ ــ العلاقات الجديدة بين المعلم والطالب .

والفرق واضح من الناحية النوعية بين مستحدثات المناهج من الفئة الأولى (الأغراض والوظائف الجديدة) من جهة ، ومستحدثات المناهج من الفئتين الثانية والثالثة (التطوير الأداري والتنظيمي للعلاقات ما بين الأدوار) من جهة ثانية . فالأنماء والتطوير في الفئة الأولى (الذي له أغراض سياسية واجتماعية أوسع) ، يتعلق بالتغييرات البنيوية والتنظيمية ، التي يجرى نشرها وتنفيذها بواسطة الأنظمة والقوانين . أما المستحدثات في الفئتين الثانية والثالثة ، فلم يتبين بعد أنها سهلة « النشر » بواسطة هذه التدابير.

وتقضى الطريقة التقليدية بانشاء لجنة على مستوى عال ، لدراسة الأنماط الأدارية والعلاقات ما بين الأدوار في النظام ، واقتراح أساليب وحلول جديدة . وهذه هى « مرحلة التطوير أو الأنماء » . أما « مرحلة النشر والتنفيذ » فيجرى تأمينها بواسطة الأنظمة والقوانين ، والى حد ما بواسطة الحوافز الجديدة .

وقد اقيمت «مؤسسات البحث والأنماء» لأسباب ، من أهمها أننا لم نتيقن بعد من نجاح هذه الأساليب . وذلك يعود الى أمرين متداخلين :

أ ــ من النادر أن يحدث التغيير في العلاقات الأنسانية بالقوة بواسطة القوانين والأنظمة فالعلاقات ما بين الأدوار يحددها مزيج معقد من الشئون البنيوية ، وتوزيع النفوذ ، وعمليات اتخاذ القرارات والتوقعات المتعلقة بالأدوار ، والعلاقات والخصائص الشخصية ، والحوافز. ولما يدرس بعد هذا التشابك في العلاقات المتبادلة دراسة معمقة ، في الأنظمة التربوية في البلاد المتقدمة . فقد بدأ المربون منذ وقت قريب ، بادراك كيف يمكن تغيير هذه الأمور .

ب ــ هناك نظام ضمني للحوافز في البنية التربوية الحاضرة خصوصا الإمريكية منها . فالمرء يستخدم أناسا ذوى اتجاهات معينة ، و يدفع أجور المعلمين بأسلوب محدد ،

و يشيب و يعاقب الطلاب لأغراض محدودة ولديه مؤسسة لوم على سلوك معين وتشجع سواه . وفى معظم الدول المتقدمة وخصوصا الولايات المتحدة ، جرى استحداث أنظمة وقوانين جديدة ، دون دراسة دقيقة للتغيرات التى ينبغى ادخالها على أنظمة الحوافز ، فى سبيل ضمان شىء من النجاح فى عملية التنفيذ (لايب و يونج Lipe and Jung ١٩٧١) .

واذ ذاك ، يتساءل المربون عن امكان النشر والتنفيذ لهذه الأنواع من المستحدثات (المتعلقة بالعلاقات بين الأدوار) . فلم يطرأ تغيير يذكر على الممارسات فى الصفوف ، والعلاقات بين الطلاب والمعلمين ، والعلاقات بين أهل التربية المختصين ، وأساليب اتخاذ القرارات فى المدارس . وانحصرت النظرة التقليدية الى هذه المسألة باعتبارها مشكلة تقنية . فالمستحدثات يمكن نشرها وتأمين تنفيذها بواسطة زيادة فى الموارد والجهود الاعلامية ، وحسن استعمال وسائل الاتصال بالجماهير. لكن استجابات المعلمين يجدر فهمها على أنها مسألة مواقف وقيم ونزاع على السلطة . فالمنطلق الذى يقدمه الينا المعلمون ، لا يطرح فقط قضية المستحدثات من حيث طبيعتها ، بل من حيث تطويرها و « فرضها » عليهم . ولا تدور المشادة حول من يجب أن يسيطر على الأهداف ومحتوى التعلم فحسب ، بل حول طبيعة الوضع القائم فى الصف أيضا ، وتجدر الاشارة الى أن تجديد المناهج فيما يتعلق باتخاذ القرارات والعلاقات ما بين الادوار، يشكل مركز اهتمام اساسى لعدد كبير من المدارس والمناطق التعليمية خصوصا فى الولايات المتحدة .

والنتيجة هى أن هذه الأنواع من التجديد فى المناهج ، المتعلقة بالعلاقات بين الأدوار يصعب نشرها وتنفيذها ، واننا نعلم القليل حول تغيير الأنظمة الاجتماعية المعقدة للبنى المتصلة بالعلاقات بين الأدوار و باتخاذ القرارات . لذا ، يميل ، المرء الى أن يفترض بأن على كل مدرسة بمفردها ، ايجاد الحلول الخاصة بها ، وأن عليها بالتالى ، أن تمر فى عملية تعلم مستمرة تستدعى بدورها ، قيام بنى جديدة للعلاقات ولاتخاذ القرارات . واذا كان هذا صحيحا ، تصبح بحاجة الى بنية تربوية تسمح بقيام مثل هذه الأنواع من التطوير فى كل مدرسة بمفردها وتسهل قيامها .

وهذا يتطلب أن يحدث تغيير جذرى فى تفكيرنا التقليدى حول المدارس . فنستقصى بشمول وتعمق ، النتائج بالنسبة الى البنية والموارد الداخلية للمدرسة (من حيث علاقتها بتجديد المناهج وتطويرها) كما تدرس أيضا العلاقة القائمة بين المدرسة والبنية التربوية ، التى تشكل المدرسة جزءا منها .

ويصبح دور السلطات المركزية أو بالأحرى أية سلطة خارجية ، فى عملية نشر تجديدات المناهج وتنفيذها ، مسألة صعبة ومدعاة للتساؤل . حتى أن التغييرات فى البنية التربوية (من الفئة الأولى : الأغراض والوظائف) ، لا يمكن أن تتحقق فعلا وأبدا ، اذا لم تتبعها « عملية تطوير وانماء داخلية » ، تتناول بنى اتخاذ القرارات والعلاقات بين الأدوار. ويمكن لأية دولة ذات نظام مركزى ، نجحت باحداث بنى تربوية جديدة ، أن تخطىء باتباع استراتيجية سياسية — ادارية مركزية باستمرار، لتحقيق مستحدثات المناهج (فى الفئتين الثانية والثالثة : التطوير الادارى والتنظيمى والعلاقات بين الأدوار) التى يختلف بعضها عن بعض اختلافا نوعيا ، والتى لا يمكن تنفيذها ، على الأرجح الا بواسطة استراتيجيات أخرى .

ونعتبر مستحدثات المناهج بين سائر المستحدثات ، متمثلة فى الأنظمة التربوية الأميركية تمثيلا نموذجيا، ومتوافرة فيها الى حد كبير. وأنواع مستحدثات المناهج التى نعالجها ، تقوم عادة على عنصرين متكاملين تكاملا وثيقا :

١ — هدف أو عنصر قيمى يتعلق مباشرة بالتغيرات المعيارية ، المتضمنة فى هذه الأنواع من المتحدثات .
٢ — عنصر تقنى يتعلق بقضايا من أمثال : تعديل محتوى مادة معينة بكتاب مدرسى جديد ، والامتحانات ، والطرائق الجديدة والبنية التنظيمية الجديدة ، كوسائل لتحقيق الأغراض الجديدة .

ومن الواضح جدا ، أن التجديد فى المناهج بخصوص سلوك : المعلم والطالب يعنى تغييرا سلوكيا بالنسبة الى المعلم أو الطالب .

ولا يحصل التغيير فى السلوك عادة ، دون تغيير أساسى فى المواقف . وهنا أيضا نجد أنفسنا وسط حقل شائك حافل بالمشكلات ، تتوقع فيه من أفراد عديدين فى النظام الاجتماعى الواسع ، وفى النظام المدرسى ، أن يغيروا سلوكهم وعلاقاتهم .

والاستراتيجيات المستخدمة ، من أجل هذه التغييرات حتى اليوم ، هى المنهج ، والارشادات ، والتدريب ، والاعلام ، وكما ذكرنا ، ايجاد وسائل تعليمية ، وأنظمة للتعليم والتعلم ، تكون أكثر دربة ودراية .

وفى معظم الأنظمة التربوية للدول المتقدمة ، مازال أصحاب السلطة حتى اليوم

متفائلين أكثر من اللزوم ، بخصوص تأثير الاستراتيجيات المستخدمة . وما داموا يسلمون غالبا بأن تغيير الارشادات وسائر التدابير، كفيل بتغيير السلوك في الصف . وتبين ردود الفعل الصادرة عن المعلمين والباحثين ، المشاعر السلبية المختلفة ، حول ما يعتبر سابقا لأوانه وما يعتبر من عمل الهواة في عملية نشر المستحدثات .

وقد بدأنا هذا الفصل بمحاولة لتحديد « الموضع المثالي » في الأنظمة التربوية ، حيث ينبغي وضع الأنواع المختلفة من التجديد في المناهج ، تكييفها وتطويرها ، وتنفيذها . وها نحن الآن أمام صورة معقدة . لذلك تكرر ونكرر بأن مشكلة « المركزية ضد اللامركزية » التي نجابهها ، ليست قضية يبت فيها بنعم أو لا ، بل انها مسألة تتعلق بأنواع القرارات والعمليات التي يجب أن تكون مركزية ، وما هي الأنواع التي يجب أن تكون لا مركزية ، في سبيل بلوغ الغايات المنشودة .

د ــ المركزية أو اللامركزية ــ وماذا نعني بذلك ؟

اذا نظرنا الى مشكلة المركزية أو اللامركزية ، كمشكلة استراتيجية وهذه طريقة واحدة فقط للنظر اليها ــ نستنتج ان الاستراتيجية تميل الى الاستفادة من بنية لا مركزية لاتخاذ القرارات ، ماعدا مستحدثات المناهج التي هي ضمن الفئة الأولى (الأغراض والوظائف) . و يصدق هذا الأمر خصوصا ، اذا كان ممكنا أن يخطط مثل هذا الدور لأجهزة الخدمات المركزية ، و يكون فعالا ومفيدا لجميع المعنيين ، واذا كان بالمستطاع الوصول الى حل لمشكلات النشر في البنية . ولا يمكننا الآن أن نذكر أية أمثلة عن مثل هذه الأوضاع المثالية .

كيف يرى المعلمون هذه المشكلة ؟ أنهم من هرمية اتخاذ القرارات ، عند أولها على كل حال . وهم من أهم الأشخاص الذين عليهم أن يغيروا من سلوكهم ، اذا قدر لتجديد المناهج أن يصبح فعالا . ونحن نجد ، في الأنظمة التربوية في بعض الدول المتقدمة ، بعض المدارس التجديدية التي تختلف عن غيرها ، لان مواقف المعلمين فيها مختلفة ـ والحجة المشتركة هي طبعا ، أن اشتراك المعلمين في اتخاذ القرارات هو أمر أساسي في نجاح أي مستحدث من المستحدثات . ولذلك يستنتج المرء أن البنية المركزية لاتخاذ القرارات هي الأجدى لتحقيق التجديد في المناهج . ولا نعتقد أن هذا هو الواقع بالضرورة . واذا افترضنا أن المعلمين يعتبرون هذه القضية قضية حيوية ، علينا أن نسأل : ما هو التأثير الناجم عن اتخاذ القرارات محليا ضد اتخاذ القرارات مركزيا ، على أوضاع المعلمين ؟

وفي ثنايا معالجة مسألة « المركزية » ، اهتمام بالآثار التي يخلفها المجتمع السلطوي

ككل أو البنى السلطوية على خبايا النظام المدرسي . ومن المعترف به أن تنشأ مشكلات خاصة ، عند ادخال مستحدثات الى أوضاع تميل الى أن تكون سلطوية بالتقليد ، وحيث يكون النظام المدرسي محافظا محافظة نسبية . وبتعبير آخر ، ان ما يفسر انفتاح الأنظمة المختلفة على التجديد تفسيرا جزئيا ، لا يعود ضرورة ، الى درجة المركزية أو اللامركزية بل الى درجة السلطوية .

واذا كان علينا أن نختار بين اتخاذ القرارات على صعيد مركزي أو محلي ، لا يبقى لنا على الأرجح اختيار اطلاقا ، في بعض الحالات . ويكون الاختيار الحقيقي الأوحد هو جعل اتخاذ القرارات لا مركزيا ، والسير باللامركزية نزولا الى مستوى المدرسة نفسها ، وليس الى المدير فحسب ، بل الى المدرسة ذاتها ، بما فيها الطلاب . وهناك أمثلة على مثل هذه البنى الادارية في دول متقدمة عديدة ، وخصوصا على مستوى المدرسة الثانوية . وهذا الامر يثير فورا مسألة الاستقلال النسبي للمدرسة ضمن النظام التربوي . فالى أي حد نفترض واقعيا ، أن تكون المدرسة المفردة مستقلة استقلالا كليا ، عن المحيط الوطني والخارجي بما في تلك البيئة المحلية ، من حيث اتخاذ القرارات بشأن تعليم الأولاد ، والواقع أن المدارس في البلدان المتقدمة خصوصا الولايات المتحدة تمثل كيف أن أي تجديد ، هو لصيق بالمحيط المحلي ، ولا سيا بالأهل ، وبموافقة هيئاتهم المحلية أو المركزية . وفي بعض المدارس ، لتفريد التعليم ، بأشكاله الجذرية ، أن خلق المشكلات لأولئك الطلاب الذين عليهم أن يتكيفوا للامتحانات الاقليمية . وفي مدارس أخرى ، يطالب الأهل « بنتائج » محسوسة بعد عدة سنوات من العمل التجديدي . ويبين هذا الوضوح ، الترابط الوثيق بين المدرسة المفردة والبنية الاجمالية . ولكن هل يجب أن يكون الأمر كذلك ؟ يبدو بالنظر الى طبيعة البنية التربوية في معظم الدول المتقدمة ، أن هناك قيودا معينة . يجب أن تفرض دائما على المدرسة بخصوص :

١ ـ متطلبات « النوعية » في بعض ألوان النشاطات المحورية .
٢ ـ متطلبات الدخول في بعض المؤسسات التي تستقبل الطلاب
٣ ـ متطلبات تتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية .
٤ ـ أنظمة تتعلق بالمستوى المالي .

ومع فرض هذه القيود على المدرسة ، فانه يبقى للمدرسة مقدارٌ كبيرٌ من حرية التصرف ضمن هذا الإطار من القيود . ولنأخذ مثلا على ذلك ، حتى في مدرسة لها مقدار كبير من الحرية لتتصرف بشؤونها المالية ، حتى هنا ، نستطيع أن نتنبأ بوضعية تدعو الطلاب والمعلمين الى الاتفاق على تحديد أوجه المصروفات المالية ، وعلى مستوى الموظفين اللازمين

ونوع التعليم ومقداره ، ونوع الادارة ، وعلى ضبط النوعية ضبطا داخليا ، وعلى أمور وتدابير أخرى تقوم بها اليوم أنظمة مركزية أو محلية أو جماعات من أصحاب المصالح (الجماعات المهنية) .

هـ ـ بنية التجديد في المناهج :

لما كان تطوير المناهج يتعلق بمزيج من الأغراض السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، التي لابد من تحقيقها ، يجابه المربون مشكلة اساسية ، عندما يحاولون أن يحددوا استراتيجيات مفيدة من أجل التجديد ، وما ثبتت فائدته ينحصر في الاستراتيجيات التي جرى تخطيطها بعناية وطرق تمثل تكاملا بين مختلف الاستراتيجيات .

ولما كان النظام التربوي أكبر الأنظمة ، ومن أهم مؤسساتنا الاجتماعية على الارجح ، فاننا لا نستطيع أن نغيره ببساطة وأن نجعله يقوم بأداء مختلف ، بواسطة تطبيق مجموعة واحدة من الاستراتيجيات من أجل نوع واحد من التجديد ، وعلى مستوى واحد من العملية . والعملية الناجحة تتضمن استعمال الاتجاهات الاستراتيجية الثلاثة ، على كل مستويات النظام التربوي للقيام بمهمات مختلفة ، عبر مختلف المستويات في العملية . ومن الشروط الضرورية للعملية الناجحة ، تحليل دقيق لأوضاع أصحاب المصالح ، وادراك للنتائج المترتبة على استعمال مختلف الاستراتيجيات ، واتقان المهارات العملية المتاحة ، ووجود الموارد .

ولما كانت البلاد العربية مختلفة سياسيا واجتماعيا وتربويا في بعض النواحي يصبح من العسير ، لا بل من المستحيل ، اقتراح بنية واحدة للتجديد التربوي . انما سنقترح بعض السياسات التي تفي بمتطلبات أساسية في كل البلاد العربية . مع العلم أنه يجرى الآن تطبيق بعض نواحي البنية المقترحة ، في بعض البلاد العربية .

على أية بنية للتجديد في المناهج ، أن تعكس فهما ما لطبيعة الأنظمة التربوية . ولدى اقتراحنا بنية للبلاد العربية ، فكرنا بالتربية عن قصد ، على أنها تقوم بخدمة المستخدم لها (الطلاب ، الأهل) . ونعتقد أن هناك اتجاها نحو هذه النظرة في معظم البلاد العربية . ونحن لا ننسى ، في نظرتنا هذه ، أن التربية أعتبرت تقليديا وسيلة رئيسية من وسائل السياسة الاجتماعية . كما ينظر الى التربية أيضا على أنها وسيلة لتحقيق الأغراض الاقتصادية والاجتماعية ، التي تتسم غالبا بحسن النية ، وصعوبة التحقيق . ومع أنه يشترط أساسا استعمال الاستراتيجيات السياسية الادارية لوضع هذه الأغراض ، فاننا نؤكد أن العملية الضرورية لتسهيل التجديد في المناهج ، تتحقق على الوجه الامثل باشتراك المستخدم صاحب العلاقة .

ويترتب على المفهوم الذى أبديناه أعلاه نتائج أساسية . فهو يعنى مثلا أن نموذج الأغراض والوسائل والمخرجات ، ليس عبارة عن بعد ثابت جامد يمكن تصميمه وتطويره وتنفيذه وتقييمه ، بل انه ديناميكى الى حد كبير. ولابد من تحديده على أساس مستمر من الحوار مع المستخدم ، وهو فى الواقع مرتكز للتعلم الذاتى . وهذا لا يعنى طبعا ، أن الأغراض والوسائل والعمليات والنتائج لا يمكن تحديدها . بل انه يجب تحديدها على أساس حوار مستمر مع المستخدم نفسه ، لا على أساس خارجى .

ومن البديهى أن يكون هذا بمثابة تغير أساسى فى سياسة الأنظمة التربوية فى الدول العربية . ولكننا نعتقد أن الأنظمة التربوية . ولاسيا فى العالم العربى . لها دور فريد تمثله فى مجتمعنا بالنسبة الى طبيعة « التعليم بواسطة العملية » الذى يمثل وجها من وجوه الأنظمة التربوية . وربما لم يبق للفرد مكان فى المؤسسات الاجتماعية ، يحدد فيه خبراته الخاصة ، الا فى النظام التربوى .

ومن الممكن أن تشفع البنية البسيطة التى نقترحها من أجل البلاد العربية ، بسياسة أكثر فائدة من حيث الوسائل . ويختلف مثل هذا النظام عن غيره ، بأنه يعطى الأولوية لألوان أخرى من النشاط ، وأنه يؤثر على العملية ، من خلال سيطرة مباشرة ، تعرف غالبا بأنها سيطرة مركزية .

و ـ الحاجة الى سياسة وطنية لتطوير المناهج :

ويجدر التنويه بأن مستحدثات المناهج من الفئة الاولى (الاغراض والوظائف) ، تستدعى عموما اعادة توزيع للموارد ، وتبديل فى الاولويات . ويقتضى هذا اتخاذ قرار سياسى على مستوى البلد كله ، لضمان تحقيق التجديد الى درجة وافية .

ولأى تغيير جذرى نتائج وعواقب ، تتعدى المدرسة الواحدة والمنطقة بأسرها . ولابد للمدارس فى المدى البعيد ، من أن تستجيب للواقع الاقتصادى والاجتماعى والتربوى ، ومتطلباته .

أما الاصلاحات الجزئية المتقطعة ، فلم تترك سوى أثر بسيط على التربية حتى اليوم . فالتجديدات فى المناهج تمتد بدورها الى مصلحة معينة ، ويجرى تحديدها فى الاطار العام المقبول سلفا ، وتنتشر انتشارا قليلا ، ولا تغير غالبا المواقف الرئيسية أو السلوك الأساسى فى غرف التدريس .

ومع أنه قد جزئ « اصلاح » الأنظمة التربوية الراهنة في البلاد العربية ، بتكييفها للتغيرات التي طرأت على تلك المجتمعات ، فان لها جذورا تمتد الى مجتمعات مختلفة عن المجتمعات الحاضرة . ونحن نحتاج اليوم الى سياسة وطنية لتطوير المناهج ، باستطاعتها اعادة تحديد طبيعة التربية وأغراضها ووظائفها ، في اطارها الاقتصادي والاجتماعي . وبدون مثل هذه السياسة ، يتعثر المتعلم الفرد والمدرسة والقائمون عليها ، في محاولاتهم التجديدية ، بقوانين وأنظمة ومتطلبات عفا عليها الدهر .

وان أرساء سياسة وطنية لتطوير المناهج في كل من الدول العربية ، لا يعني بالضرورة تشديد قبضة المركزية في عملية اتخاذ القرارات . فالبنية نفسها هي الضابط الأساسي لعمل المدرسة المفردة . ولا يمكن للمدرسة في العالم العربي ، أن تعمل كمدرسة مجددة ، الا باعادة تجديد البنية التربوية .

ويجدر أن ترتكز السياسة الوطنية لتطوير المناهج على فهم شامل للعوامل المختلفة ، الداخلة في عملية التجديد . ويجب ألا تهتم فقط بمرحلة واحدة من العملية (كالتطوير مثلا) ، أو بنمط واحد من أنماط تطوير المناهج ، بل ينبغي أن تتطلب تحليلا للنظام التربوي بكامله ، وللشروط الواجب توافرها لضمان النجاح في عملية التجديد ، بدءا من تحديد الحاجات ، حتى مرحلة التنفيذ .

ولا يكون دور هذه السياسة الوطنية في أي بلد عربي ، عبارة عن توجيه التغييرات في النظام ، والسيطرة عليها ، بل يكون دورها عملية خلق الظروف المواتية للتجديد في المناهج ، ضمن نظامها التربوي . وقد يستدعي ذلك تغييرات في القوانين ، والأنظمة ، والامتحانات ، والسياسات المتعلقة بشئون الموظفين ، والحوافز ، وخلق « وظائف للدعم » على المستوى المحلي والوطني . وبعبارة أخرى ، يكون دور السياسة الوطنية لتطوير المناهج ، القيام بتسهيل عملية التجديد في المناهج ، في نظامها التربوي ، بتغيير شامل في الاطار الراهن .

وان السياسة الوطنية لتطوير المناهج في أي بلد عربي ، هي طبعا شأن من الشئون السياسية ، بمعناها الواسع . ولابد لها من اقامة تعاون وثيق مع السياسات الوطنية الأخرى (الاقتصادية والاجتماعية) ، لأن ذلك أمر أساسي . وكذلك ينبغي اشراك أصحاب المصالح المختلفة فيها ، وفتح باب التواصل معهم .

ز ــ الحاجة الى سياسة محلية لتطوير المناهج :

أوردنا فيما سبق الحجة تلو الحجة لدعم المشاركة المحلية ، في عملية تجديد المناهج . لذا

نرى أن عمليـة تجديد المناهج ، تتيح أعظم فرصة للتعلم فى المدارس . لكن هذا لا يصبح حقيقة واقعة ، الا اذا أشترك فى العملية أصحاب العلاقة من طلاب وأهل ، ابتداء بمرحلة التجديد حتى مرحلة التنفيذ .

ثم أن السياسة المحلية لتطوير المناهج لا تعنى بحال من الاحوال ، اعطاء المزيد من السلطة لأولئك الذين كانوا ولا يزالون فى موقع النفوذ ، بل تعنى خلق الظروف المواتية لاستمرار الحوار فى المدرسة ، وبين المدرسة والهيئات الاقليمية والمركزية . وتجدر العناية الفائقة بأوجه السياسة التى تشجع على ارساء مواقف لحل المشكلات وخلق أجواء للتجديد فالغرض الاساسى للسياسة المحلية المتعلقة بتجديد المناهج ينبغى أن يكون تشجيعا وتسهيلا للتجديد فى المدارس . وهذا يقتضى طبعا قيام بنية للدعم فى البلاد العربية ، كما أنه يحتاج أيضا تحليلا مستمرا للقيود الخارجية والداخلية ، واعادة النظر فى الترتيبات الادارية ، والأنماط التنظيمية ، ووظائف الحوافز والقيادة . وقد يكون هذا عبارة عن أهم عملية تعلمية للمعلمين والطلاب على السواء ، ولكل من يشترك فيها .

ح ـ الحاجة الى بنية لدعم التجديد فى المناهج :

كل نظام تربوى يستخدم اليوم مؤسسات وبرامج خاصة . ويفترض فى مفهوم الادارة بكامله ، أن يعمل كبنية للدعم . ويتضمن ذلك من ألوان النشاط أمثال التدريب للمعلمين قبل الخدمة وبعدها ، وانتاج الكتب المدرسية ، واستخدام الموجهين ونحن نعتقد أنه من الضرورى أدخال تغييرات أساسية على هذه المؤسسات ، لضمان تحقيق تجديدات المناهج ، فى مدارس البلاد العربية . وسنعالج بهذا الصدد ، بعض الحاجات البادية فى البلاد العربية .

١ ـ مراكز المعلمين المحلية :

وتمثل مراكز التطوير والانماء الاقليمية دورا مهما ، فى عملية النشر . ويبدو أنها بنية اضافية من الضرورة بمكان ، فى سبيل التجديد . وفى بعض البلدان ، من أمثال الولايات المتحدة الامريكية ، وكندا ، والدانمارك ، والنرويج ، وانكلترا ، تستخدمها السلطات المركزية عن قصد ، كاستراتيجية لنشر مستحدثات المناهج ، وامدادها بوسائل التنفيذ . لكنها تبنى فى معظم الحالات ، اما على المبادرة الاقليمية وسيطرتها (انكلترا) ، أو على مزيج من السيطرة المركزية والاقليمية (النرويج ، الدانمارك ، اونتاريو فى كندا) . واذا استثنينا انكلترا ، نجد أن مراكز المعلمين (أو مراكز التطوير والانماء) ، ليست منتشرة انتشارا كبيرا . وهى تختلف من حيث وظائفها وتأثيرها حتى اليوم ، ولكن يبدو أنها تلبى

بعض الحاجات الأساسية .

١ ــ كمركز لاعلام المعلمين فى المنطقة .
٢ ــ كمركز للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين والمديرين .
٣ ــ كمركز لعرض التجارب والممارسات التجديدية .
٤ ــ كمركز تجريبى اختبارى ، لمساعدة المعلمين فى محاولات التجديد ، من الناحية المهنية والتقنية .

واذا أنشانا فى البلاد العربية ، مراكز للمعلمين على غرار ما تقدم ، تستطيع هذه المراكز أن تقوم بوظيفة ارتباط مهمة بين المدرسة ومحيطها ، وبين المعلمين المجددين التابعين لمدارس مختلفة . ومن التغيرات المثيرة للاهتمام ، هذا التغير من وظيفة مفتش الى وظيفة معلم / أول أو مستشار . ويدلنا هذا على أننا بحاجة الى مفتش من نوع جديد ، لا يكون مسئولا عن ضبط الممارسات الجارية ، بكل يكون مرجعا غنيا بالموارد ، بامكانه أن يساعد المعلمين فى مختلف المراحل لعملية التجديد . واذا أمكننا تعيين « معلمين أوائل » أو « خبراء فى العملية » ، واختصاصيين فى المواد التعليمية ، ضمن مراكز المعلمين فى البلاد العربية ، تصبح هذه المراكز مثيرا رئيسيا ينشط عملية تطوير المناهج وتجديدها .

ونوصى أيضا بتحديد دور جديد للباحث ، كمرجع غنى بالموارد ذى مؤهلات فى البحث ، يستطيع أن « يسهل العملية ويقيمها » فى المدارس .

وتكون مراكز المعلمين فى البلاد العربية قاعدة مثالية ، لمثل هؤلاء الاشخاص . وبالاضافة الى ذلك ، يمكنهم مساعدة المدارس والمناطق فى تقييم المنتجات التربوية الجديدة ، المستحدثة داخل المنطقة أو خارجها . وعند اللزوم ، يمكن أن يكون الباحث مرجعا غنيا بالموارد فيا يتعلق بالبحث وأعمال التطوير والانماء .

ط ــ مراكز البحث والانماء :

ونحن نعتبر أن وظيفة نشاطات البحث والانماء هى تأدية الخدمات للمدارس والأنظمة التربوية المجددة . ولابد لأى نظام تربوى من تخطيط البرامج ، وتطويرها وأنمائها ، واختبارها وتقييمها . لكن استعداد المستخدمين لتنفيذ البنى والمنتجات والممارسات الجديدة ، يصبح مشكلة أكثر من تطوير مستحدث معين بالذات . ومن المهم أن نوصى أيضا باعتماد نموذج « التخطيط والبحث والتطوير والنشر » فى البلاد العربية . ويجب اعتماد أساليب جديدة فى البحث والانماء لضمان النجاح لهذه المراكز .

والحاجة ماسة فى البلاد العربية الى قيام حلقة منهجية متكاملة من التخطيط والتطوير والتقييم . و يتصل بذلك ، العناية بالعناصر الرئيسية فى المحيط التعليمى . و يقتضى الأسلوب المقترح انشاء أنظمة تشمل المواد والوسائل التعليمية ، الأمكنة والمبانى ، وتطوير السلوك الملائم للمعلمين ، وسائر الموظفين فى المدرسة ، وللعائلات والجماعات المحلية . و يسمى الجميع فى هذه العملية ، معلمين وطلابا فى نفس الوقت ، مع اتاحة الفرصة غالبا للتبديل فى الأدوار.

ومن المواصفات الأخرى ، ارتباط العديد من المنظمات والمؤسسات بتنفيذ أى برنامج . ولا يكفى اعطاء الانتباه الزائد لاسهام دوائر الأبحاث المركزية فى وزارة التربية ، وفى المناطق ، وفى الجمعيات التربوية ، بل يجب بذل المزيد من الجهد لاشراك سائر الهيئات الاجتماعية والجماعات المعنية فى المجتمع .

ولابد لأى برنامج تربوى من أن يتميز بالتأكيد الشديد ، على العناصر الايجابية القائمة فى المحيط الاجتماعى والثقافى ، لمختلف الشعوب المقيمة فى أى بلد عربى .

ثم ان استحداث المواد التربوية الجديدة وانتاجها ، هومهمة معقدة ، بالغة الاستهلاك للوقت والمال . لذا تبرز الحاجة الى تعيين عدد أكبر فأكبر من المراكز للقيام بأعمال أساسية متخصصة . ويمكننا أن نتصور قيام شبكة من المراكز المتخصصة ، الغنية بالموارد والمعلومات ، لخدمة البلاد العربية بأسرها ، أو معظمها .

٣ ــ شبكة وطنية للاعلام :

وهناك حاجة أيضا الى قيام شبكة وطنية أو قومية للاعلام ، تتولى تشجيع الاتصال بين الأفراد ، ممن لهم وزنهم فى ميدان تجديد المناهج فى البلاد العربية . وذلك للأسباب التالية :

١ ــ ان عملية التغيير المتعلقة بالمناهج والتجديد ، هى عملية بالغة التعقيد ، وأن المربين لا يقدرونها عادة حق قدرها من هذه الناحية بالذات .

٢ ــ ان تغيير المناهج اذا حدث ، يتم عادة بسبب قيام علاقة شخصية ، بين الشخص الذى يدخل التغيير والمستهلك .

٣ ــ ان أسباب التواصل المنهجية ، التى تتضمن الاتصالات الشخصية ، كفيلة باستبقاء التغيير الذى ينشأ فى البلاد العربية . وان غيابها يهدد التغيير المحدث بالتلاشى والاندثار.

٤ ــ ان من العسير الاهتداء الى عناصر مثيبة الى درجة كافية ، فى برامج البلاد العربية ، تكفل التغلب على الخوف والقلق ، الناجمين عن مفارقة الوضع التربوى الراهن .

وبالاضافة الى ذلك ، يبدو أن امكان الحصول على معلومات ، يزيد من نفوذ الفرد الذى يحصل عليها . لذلك ، ينبغى اتخاذ التدابير اللازمة ، بالتسلسل السياسى والمهنى ، لتأمين شبكة اعلام لا تشكل خطرا ، يتمثل فى مركزة الاعلام ، واقتصاره على عدد قليل من الأفراد وليس الخطر فى أن يسيء الفرد استعمال المعلومات ، بل فى اختيار المعلومات الملائمة . وتلك مسألة قيمية لا يمكن تفويضها الى مجموعة من الافراد .

وهكذا يجدر اعتبار شبكة الاعلام الضرورية للأفراد المرموقين فى العملية ، كوجه من وجوه زيادة قدرة أى نظام تربوى فى البلاد العربية ، على حل المشكلات . فالقدرة على تحليل المشكلات ، وتفسيرها فى اطارها الأوسع ، هو شأن كل امرىء مشترك فى العملية . وعليه يستطيع كل امرىء معنى ، أن يحدد بنفسه نوع المعلومات الملائمة .

ومن المشكلات الرئيسية فى البلاد العربية ، ليس عدم وجود المعلومات فحسب ، بل أن قلة من الأشخاص تندفع اندفاعا كافيا ، للتفتيش عن المعلومات المناسبة . لذا نرجح أن يكون خلق الحاجات للمعلومات الملائمة ، أكثر أهمية من توسيع خدمات الاعلام .

وهذه الحاجة تتصل اتصالا مباشرا بالدور الذى يمثله الفرد فى العملية . فلا يمكن خلق الظروف المواتية للتواصل الا بالمشاركة الفعلية فى اتخاذ القرارات ، عبر حوار يجرى مع المعنيين ، ومن خلال معاناة مرحلتى التطوير والتقييم . فالشريك العامل بنشاط هو ضرورى لنضمن حصول تواصل فعال فى البلاد العربية .

ولابد لبنية التجديد فى المناهج دائما من ارتباطات بادارة النظام التربوى القائم ، وقد اقترحنا للبلاد العربية سابقا (١٩٧٢) أن تتكامل البنية التجديدية فى المناهج مع جهاز الادارة العادى فى هذه البلدان ، أما فى بلدان أخرى ، فيجب أن تكون بنية التجديد منفصلة الى حد ما عن ادارة النظام التربوى التى تعنى بشئون الادارة المالية ، ويمكننا أن نتصور كل أنواع التكامل ودرجاته ، على مستوى الفرد الواحد زعلى مستوى المؤسسة .

وتجدر الاشارة الى أننا لاحظنا حسنات وسيئات فى كل البنى المقترحة . وليس هناك أسلوب واحد لتنظيم عملية المناهج . فقد يستدعى تضافر عوامل معينة فى بلد ما ، حلا يختلف عما يتطلبه النمط التنظيمى فى بلد آخر ، ولو كانت المزايا الأساسية (كنوع التجديد فى المناهج ، ودرجة المركزية ، مثلا) متماثلة .

الباب الثانى

كلما درسنا التربية بميادينها المتعددة المختلفة لا يمكننا أن نغفل عن نشاطات البحث والتقويم اللذين يعتبران محاور أساسية تساهم فى تصميم وتطوير العملية تبعا لحاجات المجتمع ، وغالبا لا يهتم واضعو المراجع والكتب الخاصة بالمناهج ــ بادراج محورى البحث والتقويم .

لذا رأينا أن نفرد لهما بابا خاصا ، لا يماننا بأن عمليتى البحث والتقويم لهما الأثر الفعال فى التخطيط والتصميم والتطور للمناهج الدراسية .

ولذا تضمن هذا الباب ــ بفصوله الثلاثة ــ اتجاهات وأساليب تصميم البحث التربوى فى مجال المناهج ، ومعايير وضع خطط البحث فى ذلك المجال ، بالاضافة الى تقويم خطط المنهج .

فنجد أن الفصل الرابع من هذا الكتاب عند مناقشة اتجاهات وأساليب تصميم البحث التربوى فى مجال المناهج يهتم بالخطوات الأساسية فى تخطيط وتنفيذ بحوث المناهج ، مؤكدا على الطرق والأنماط التى تستخدم فى هذا المجال ، ذاكرين منها الطرق التاريخية والوصفية والانمائية ودراسة الحالة والطريقة الارتباطية ، والمقارنة العفوية ، والطريقة التجريبية الحقيقية ، وشبه التجريبية ، بالاضافة الى وجهة النظر الخاصة بالصدق الداخلى والخارجى للتخطيط للبحث التجريبى .

و يؤكد الفصل الخامس على معايير وضع خطة البحث فى المناهج ، تلك المعايير المبدئية ، ومعايير التعديل ، بجانب تقويم معايير الصورة النهائية للبحث ، بالاضافة الى الأخطاء الشائعة التى يقع فيها الباحثون المبتدئون فى مجال المناهج ، من حيث صياغة وجمع البيانات ، واستخدام أدوات القياس المقننة وتحليل المحتوى ، ودراسة العلاقات بين المتغير.

ولا يمكننا أن ندرس المناهج دون أن نتعرض الى خطط تقويم هذه المناهج ، من حيث طبيعة هذا التقويم وأنماطه ، كالتقويم الشخصى ، والتكوينى ، والتجميعى .

كل هذا يؤدى بالقارئ الى استنباط نظرة جديدة كل الجدة فى ميدان التقويم فى البلاد العربية .

وقد استعنا بنماذج تكنولوجيا التقويم التى أتبعت فى البلاد التى قطعت شوطا كبيرا فى هذا المجال ، لعل هذا يعطى القارئ العربى أفكار جديدة تمكنه من استخدام التقويم العلمى للمناهج عن طريق ترجمتها للاستفادة منها فى واقع التربية فى العالم العربى .

الفصل الرابع
اتجاهات وأساليب تصميم البحوث فى مجال المناهج

مقدمة :

عندما ينتهى الباحث من صياغة موضوع البحث فى المناهج ، تأتى الخطوة التالية التى يقوم بها ، وهى وضع تصميم لبحثه ، و يتضمن تحديد الأسلوب الذى سيتخذ فى معالجة المشكلة والمناهج التى سوف يستخدمها ، والاستراتيجيات الأكثر فعالية وتأثيرا .

وتعتمد قرارات التخطيط على أهداف الدراسة ، وطبيعة المشكلة ، والبدائل المناسبة التى يمكن استخدامها ، وفى ضوء تحديد الأهداف ينبغى أن يكون للدراسة مجال واضح ، واتجاه محدد يركز على الاهتمام به ولابد ــ كذلك ــ من تصميم واضح المعالم للهدف ، و بذلك تلعب طبيعة المشكلة دورا أساسيا فى تحديد الأساليب المناسبة ، و بدائل وتصميم البحوث فى مجال المناهج يمكن أن تصنف فى تسعة أنماط وظيفية تقوم على أساس السمات المختلفة للمشكلة والشكل رقم (٤ ــ ١) يناقش هذه الأنماط التسعة بالتفصيل وهى : ــ

١ ــ النمط التاريخى .
٢ ــ النمط الوصفى .
٣ ــ النمط الأنمائى ، أو التطويرى .
٤ ــ نمط الحالة أو المجال .
٥ ــ النمط الارتباطى .
٦ ــ نمط المقارنة العفوية .
٧ ــ النمط التجريبى الحقيقى .
٨ ــ النمط شبه التجريبى .
٩ ــ النمط الاجرائى .

ويمكن تلخيص السمات الأساسية لهذه الأنماط فى الجدول الآتى :

الشكل رقم (٤ ــ ١) أنماط البحث التسعة الأساسية فى مجال المناهج

الطريقة	الهدف	أمثلة
التاريخى	اعادة صياغة الماضى بطريقة موضوعية دقيقة وعلاقتها بقوة الفرص .	دراسة تدوينية فى طريقة تدريس اللغة العربية بمدارس البلدان العربية ، منذ تعميم التعليم الاجبارى فى البلدان ، لاختيار فرص البيئة واللهجات المختلفة لها تأثيرعلى طريقة التدريس .
الوصفى	القيام بعمل دراسة لمجال الاهتمام بأسلوب فعلى ، و بدقة تامة .	دراسات احصائية عن السكان ومسح للرأى العام ـ نتائج البحث مكانة هذه الدراسة ، مع بيان هدف الدراسات التحليلية والاستفتاءات والاستبيانات والدراسات القائمة على الملاحظة ، والدراسات الوصفية ومسح لأساليب الكتابة والدراسات التحليلية ـ الكتب القصصية ـ التقارير النقدية ـ اختبارات تحقيق الأهداف والمعلومات المقننة .
الانمائى أو التطويرى	دراسة أنماط ونتائج التنمية أو التطوير باعتبارها وظيفة للزمن .	دراسة تتبعية للنمو يقوم الباحث فيها بتتبع عينة من ٢٠٠ طفل فى أعمار من ٦ ستة آشهر الى سن البلوغ ـ دراسة مستعرضة يقوم الباحث فيها ببحث الأنماط المتغيرة للذكاء

الطريقة	الهدف	أمثلة
		لمجموعة أطفال فى عشر مستويات عمرية مختلفة ــ دراسة عن النمو المستقبلى والاحتياجات التربوية من واقع اتجاهات المناهج السابقة .
الحالة أو المجال	دراسة مركزة لخلفية الحالة السائدة والتفاعلات البيئية للوحدة الاجتماعية المختارة : الفرد ــ المجموعة ــ المؤسسة .	تاريخ حالة الطفل فى سن العاشرة فى المتوسط ، ويشكو من ضعف قدرته التعليمية ــ دراسة مكثفة للمراهقين من حيث القدرة على التركيز ــ دراسة مكثفة لمجتمع ريفى فى الدول العربية فى ضوء السمات الاجتماعية والاقتصادية .
الارتباطى	دراسة مدى العلاقة بين متغير ومتغير آخر أو أكثر دراسة تقوم على معاملات الارتباط .	دراسة العلاقات بين التحصيل والقراءة والمتغيرات فى مجال الاهتمام دراسة قائمة على تحليل العوامل فى اختبارات متعددة للذكاء للتنبؤ بالنجاح فى الدراسة الجامعية على أساس تداخل الارتباط بين التقديرات التى يحصل عليها الطالب بالجامعة وارتباطها بتلك الدرجات التى حصل عليها فى المدارس الثانوية .

الطريقة	الهدف	أمثلة
المقارنة العفوية	بحث العلاقات الممكنة بين السبب والأثر بملاحظة بعض النتائج الموجودة ـ بحث الخلفية عبر المعلومات المحصلة نتيجة دراسة العوامل العرضية .	التعرف على العوامل المرتبطة بمشكلة الاسقاط فى المدارس الثانوية باستخدام المعلومات التى يمكن الحصول عليها من السجلات المدرسية على مدى عشر سنوات سابقة ـ دراسة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين مجموعات المدخنين ، ومجموعات غير المدخنين ، ومدمنى القراءة باستخدام المعلومات الموجودة لدى المشرف الاجتماعى بالمدرسة .
التجريبى الحقيقى	بحث علاقة السبب بالأثر ، باخضاع أحدى مجموعات التجريب لمتغير ، ومقارنة النتائج بمجموعة ضابطة لم تخضع لنفس المعاملة .	بحث تأثير ثلاث من طرق تدريس القراءة لأطفال الصف الأول ، باستخدام عينات عفوية ، للمقارنة بمجموعات تدريس وفق خطة محددة ـ بحث تأثير الوضع الاجتماعى لأولياء الأمور على السلوك التعليمى لأطفال يتسمون بالنشاط ، مستخدمين عينات عفوية ، ومقارنتها بمجموعات التلاميذ فى البلدان العربية المختلفة ، مع ضرورة وجود المجموعات الضابطة .

الطريقة	الهدف	أمثلة
شبه التجريبي	تقريب الظروف في تجربة حقيقية دون الخضوع للضوابط أو معالجة المتغيرات ذات الصلة يجب على الباحث ادراك أثر وجود الصدق الداخلي والخارجي في تصميم الموقف .	معظم ما نسميه التجارب الميدانية (البحث الاجرائي) وتلك البحوث التي تعمل للفصول الى عوامل عرضية في مواقف حقيقية في الحياة ، حيث يمكن عمل ضبط جزئي ـ بحث أي طريقة تعتمد على عرضية العوامل ، وأخرى تعتمد على الاختيار والانتقاء .
الاجرائي	تنمية مهارات جديدة واتجاهات جديدة وحل المشكلات بالتطبيق المباشر بالفصول الدراسية .	برامج تدريبية لمساعدة المدرسين في تنمية مهارات جديدة ، لتسهيل المناقشات بالفصول الدراسية وتجريب أساليب جديدة في تدريس القراءة للأطفال الذين يتحدثون لغتين ، وتنمية أساليب ذات تأثير في عمليات التحصيل ، والقدرة عليها .

الخطوات الأساسية فى تخطيط وتنفيذ البحث :

١ ــ ادراك مجال المشكلة .

٢ ــ عمل مسح للدراسات النظرية ، وكل ما هو مكتوب عن المشكلة .

٣ ــ تحديد صلب المشكلة الفعلية المطلوب بحثها تحديدا واضحا .

٤ ــ وضع الافتراضات التى يمكن اختبارها ، وتحديد الأفكار الأساسية والمتغيرات (١)

٥ ــ صياغة الافتراضات الأساسية التى تحدد تفسير النتائج .

٦ ــ وضع تصميم البحث ليزيد من الصدق الداخلى والخارجى الى أقصى حد :

أ ــ اختيار الموضوعات فى المنهج الدراسى .

ب ــ ضبط المتغيرات المتصلة بالموضوع .

جـ ــ وضع المعايير لتقييم النتائج .

د ــ اختيار مقاييس المعايير وتطويرها .

٧ ــ تحديد اجراءات جمع البيانات .

٨ ــ اختيار طريقة تحليل المادة .

٩ ــ تنفيذ خطة البحث .

١٠ ــ تقييم النتائج ، واتخاذ القرارات .

النمط التاريخى :

الهدف :

اعادة صياغة الماضى بطريقة منظمة وموضوعية ، وذلك بتجميع وتقييم الشواهد لبيان الحقائق والوصول الى استنتاجات قوية ، وغالبا ما تكون مرتبطة بفرض معين .

أمثلة :

دراسة مصادر الممارسات الجمعية بمدارس المرحلة الأساسية فى البلدان العربية ، لتفهم أسسها التى قامت عليها فى الماضى وعلاقتها بالحاضر لاختيار الفرض الذى يقول : أن البيئة واللهجات المختلفة فى البلدان العربية لها تأثير على طرق التدريس .

---

(١) يمكن تصنيف المتغيرات الى ثلاثة أنواع :

أ ــ المتغير المستقل . ب ــ المتغير التابع

جـ ــ المتغير الضابط

د ــ نمط رابع يحدد وفق التصورات الادراكية السائدة.

الخصائص :

١ ــ يعتمد البحث التاريخي على المعلومات التي يلاحظها الآخرون أكثر من اعتماده على ملاحظة الباحث .
والحقائق الجيدة تنتج من عمل دقيق قائم على تحليل صدقه وأهمية مصدر المعلومات .

٢ ــ خلافا لما هو شائع يجب أن يكون البحث التاريخي في مجال المناهج بحثا دقيقا منظما شاملا ، فان معظم البحوث التي نسميها بحوثا تاريخية ــ في الواقع ما هي الا مجموعة غير منظمة لمعلومات لا تتسم بالدقة ، ولا يمكن الاعتماد عليها اذ يسودها التحيز الشخصي .

٣ ــ يعتمد البحث التاريخي على نوعين من المعلومات :
مصادر أولية يقوم فيها الباحث بملاحظة مباشرة لحادث سبق تسجيله ، ثم مصادر ثانوية يقوم فيها الباحث باعطاء تقرير لملاحظات الآخرين ، وهو بعيد لم يلاحظ الحادث الأصلي .
فالمصادر الأولية لها طابع القرب من الحادث ،ولذلك تعطى أولوية في جمع المعلومات .

٤ ــ هناك شكلان أساسيان للنقد ، يزن بهما الباحث قيمة المعلومات :ــ
النقد الخارجي الذي يتساءل :« هل الوثيقة صادقة؟ » .
والنقد الداخلي الذي يتساءل :« اذا كانت الوثيقة صادقة فهل المعلومات دقيقة ومتصلة بالحادث ؟ » .
ويجب أن يتولى النقد الداخلي اختبار وبحث الدوافع ، وموطن الخطر هنا هو تحيز المؤلف الذي يدفعه أحيانا الى المغالاة ، أو تشويه الوثيقة أو اغفال المعلومات ، ولذلك يعد تقييم المعلومات على أساس النقد هو الذي يجعل البحث التاريخي محدداً ودقيقا أكثر من غيره من البحوث التجريبية .

٥ ــ و بينما نجد البحث التاريخي شبيها بكتابة المقالات الأدبية التي تفوق صيغا أخرى للبحث ــ نجد أنه أكثر شمولا وعمقا من هذه المقالات ، ذلك لأنه يأتي بعد التنقيب عن المعلومات من مصادر شتى ، وتبعية لها في مصادرها الأولى التي لم يسبق لأحد نشرها .

الخطوات :

١ ـ حدد المشكلة ، ويجب أن نتساءل ، أو أن نسأل أنفسنا الأسئلة الآتية :
هل الأسلوب التاريخي يناسب المشكلة ؟ وهل المعلومات المطلوبة لها ممكنة ؟ وهل لهذه الدراسة التاريخية أهمية تعليمية تربوية ؟ ...

٢ ـ بين أهداف البحث ، وبين ـ كذلك ـ الفروض التى تحدد مسار البحث ، كلما أمكن .

٣ ـ أجمع المعلومات ، مع الأخذ فى الاعتبار التمييز بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية .

٤ ـ قيم المعلومات باستخدام أساليب النقد الداخلى والخارجى .

٥ ـ ضع النتائج ، مبينا المشكلة ، ومعطيا فكرة عن مصادر المعلومات ، والافتراضات الأساسية والطرق المستخدمة لاختيار الفروض ، والنتائج التى حصلت عليها والتفسيرات التى حققت ، ودون موجزا لذلك .

النمط الوصفى :

الهدف :

وضع وصف دقيق يقوم بتنظيم الحقائق والخصائص لعينة ما فى مجال من مجالات الاهتمام .

أمثلة :

١ ـ مسح لوحدة اجتماعية لتحديد الاحتياجات اللازمة لاجراء برنامج مهنى تعليمى .

٢ ـ دراسة ووضع تحديد لوظائف وأعمال المسئولين فى مركز ، أو مؤسسة تعليمية .

الخصائص :

١ ـ ان البحث الوصفى يقوم بوصف المواقف والحوادث ، فما هو الا تجميع المعلومات القائمة على الوصف المجرد ، ولا يطلب من هذا النمط الوصفى بحث أو شرح العلاقات أو اختبار الفروض ، أو التنبؤ ، أو الاستنتاج ، ولم يتفق الباحثون حول مكونات البحث الوصفى ، وكثيرا ما نجدهم يسرفون فى الحديث عن البحث الوصفى باطلاق لفظ شامل يشمل كل أنواع البحوث ، ماعدا البحوث التجريبية والتاريخية ، ووفقا لهذا المفهوم الواسع ـ نجد لفظ الدراسات الوصفية (المسحية) كثيرا ما يستخدم للأغراض المبينة سابقا ..

٢ ـ أغراض الدراسات المسحية :

أ ـــ تجميع معلومات مفصلة عن الحقائق المجردة ، تصف الظواهر الموجودة فعلا .
ب ـــ التعرف على المشكلات ، والوصول الى تعليل الظروف الجارية .
جـ ـــ القيام بالمقارنة والتعميم .
د ـــ تحديد ما قام به الآخرون بالنسبة للمشكلات المماثلة ، للاستفادة بخبراتهم ثم وضع الخطط ، واتخاذ القرارات بعد ذلك .

الخطوات :

١ ـــ تحديد الأهداف والمصطلحات بوضوح ، بيان الحقائق والسمات التى لم تعالج ولم تكتشف من قبل .
٢ ـــ تخطيط الموقف : كيفية جمع المعلومات ، وكيفية اختيار الموضوعات ، لنضمن أنها تمثل العينة المطلوب وصفها ، وتحديد ما سيستخدم من أدوات البحث وأساليب المتابعة ، مع تطوير هذه الأساليب ، والبحث فى طرق جمع المعلومات وكذلك اعداد برامج تدريبية للقائمين على جمع هذه المعلومات .
٣ ـــ القيام ـــ بعد ذلك ـــ بجمع المادة والمعلومات .
٤ ـــ القيام بوضع تقرير عن النتائج .

النمط الانمائى والتطورى :

الهدف :

دراسة أنماط النمو، ونتائجه ، والمتغيرات الناتجة كمتغير الزمن .

أمثلة :

١ ـــ دراسة تبعية عن النمو ـــ قياس طبيعة ومعدل التغير فى عينة من الأطفال فى مراحل مختلفة للنمو وتأثيرها على تعميم المنهج .
٢ ـــ دراسة مستعرضة للنمو بقياس طبيعة هذه التغيرات ومعدل تغيرها ، بأخذ عينة من أطفال ممثلة لمستويات مختلفة من الأعمار .
٣ ـــ دراسات عن الاتجاهات ، لتحديد أنماط التغير فى الماضى ، واستغلالها فى التنبؤ بأنماط التغير فى المستقبل .

الخصائص :

١ ـــ بحوث أنمائية ترتكز على دراسة المتغيرات وتعمل على تطويرها فى مدى شهور أو سنوات ، واضعة أمامها هذه التساؤلات : « ما أنماط النمو وما معدلاتها ، ومسارتها ،

ونتائجها ، والعوامل المرتبطة بها ، والمؤثرة فى سماتها ؟ » .

٢ ــ قلة عدد الأفراد الذين يمكن تتبعهم على مدى سنوات : و يعقد أمر تنميط المشكلات بالأسلوب التتبعى ، ويمكن تجنب أثر الاحتكاك باتخاذ عينة ثابتة ولكن هذا أيضا قد يتعرض ــ و يسبب كذلك ــ تحيزات لا حصر لها ، كما أن الطر يقة التتبعية لا يمكن لها تطو ير الأساليب دون تعرضها لعنصر المواصلة ، وأخيرا نجد هذه الطر يقة تتطلب ضرورة استمرار فر يق البحث ، وضمان التمو يل المالى خلال فترة طو يلة . وفى هذه الحالة قد يصعب على مؤسسات البحث التر بوى والمراكز العلمية مواجهة التكاليف .

٣ ــ تشمل الدراسات المستعرضة موضوعات عدة ، ولكنها تقوم بوصف عدد من العوامل أقل من تلك العوامل التى تصفها الطر يقة التتبعية ، فبينما تعد الطر يقة التتبعية وسيلة مباشرة لدراسة النمو البشرى ــ نجد أن الطر يقة المستعرضة أسرع وأقل تكاليف ، وذلك لتجر يبها على عينات من مستو يات عمر ية مختلفة فى وقت واحد ، ولا يعوقها انتظار مرور الزمن ، ولكن العينات فى مجال هذه الطر يقة المستعرضة أكثر تعقيدا ، وذلك لعدم تتبع نفس الأطفال فى كل مراحلهم العمر ية .

٤ ــ أما طر يقة الاتجاهات فعرضة للنقد . وذلك لعدم قدرتها على التنبؤ الكامل بسبب الاتجاهات الخاطئة القائمة على ما سبقها فى الماضى ، وعلى وجه العموم فان التنبؤ لمدى بعيد يعد مجرد تخمين تر بوى ، والتنبؤ لمدى قر يب يعد أكثر صدقا وثباتا .

الخطوات :

١ ــ تحديد المشكلة و بيان الأهداف .

٢ ــ مراجعة التراث الحالى لاقامة أساس واضح لجمع المعلومات ، ثم مقارنة طرق البحث لتحديد الأدوات والمعلومات وأساليب جمعها .

٣ ــ تخطيط البحث .

٤ ــ جمع المادة المتعلقة بالبحث .

٥ ــ تقييم المعلومات ، وكتابة تقر ير عن النتائج .

نمط دراسة الحالة أو المجال :

الهدف :

دراسة مكثفة لوحدة اجتماعية مختارة ، لتعكس الخلفية ، والحالة السائدة والتفاعل البيئى .

أمثلة :

١ ـ دراسات بياجيه Piaget الخاصة بالنمو المعرفى للأطفال والاستفادة منها فى تصميم المناهج .

٢ ـ الدراسة العميقة التى يقوم بها الباحث الاجتماعى والنفسى لطريقة استذكار طالب متخلف .

٣ ـ دراسة مكثفة لمحتوى الثقافات السائدة بالمدينة ، وظروف المعيشة فى بيئة حضرية واسعة .

٤ ـ دراسة شاملة تقوم على الحياة الثقافية فى أحد المناطق فى جنوب غرب السودان مثلا .

الخصائص :

١ ـ دراسة الحالة هى بحث معمق لوحدة اجتماعية مختارة متناسقة متكاملة وانطلاقا من الهدف نجد أن مجال الدراسة يشمل دورة حياة مكتملة أو قسما منها فهى أما أن تقوم بالتركيز على عوامل خاصة بعينها ، أو أن تقوم بدراسة العوامل والأحداث بصفة شاملة كاملة .

٢ ـ المقارنة بطريقة المسح التى تتجه الى فحص عدد قليل من المتغيرات ، من خلال عينة كبيرة من الوحدات ، بينما تميل دراسة الحالة (الطريقة المجالية) الى فحص عدد قليل من الوحدات من خلال عدد كبير من الوحدات .

مواطن القوة فى هذه الطريقة :

١ ـ تعد دراسة الحالة مفيدة على وجه الخصوص لخلفية للمعلومات ، لتصميم دراسات رئيسية فى المناهج وخاصة فى العلوم الاجتماعية ، لما كانت هذه الدراسات دراسة مكثفة فانها تساعد على إلقاء الضوء على المتغيرات الهامة وتفاعلها ، وهذه المتغيرات يجب أن تحظى دراستها باهتمام شامل من المهتمين بتصميم المناهج ، اذ تشكل هذه الدراسة خلفية رائدة ، ومصدرا ثريا لافتراضات للدراسات المستقبلة .

٢ ـ كما يزودنا هذا النوع من الدراسة بأمثلة واضحة ، وبقصص كثيرة ، لنستخدمها فى شرح النتائج الاحصائية العامة التى تحدد الاتجاهات فى تصميم المناهج .

مواطن الضعف :

١ ـ تركز هذه الطريقة على وحدات قليلة ، ذلك لأن هذا النوع من البحوث مقيد بهذه العينات ، فلا تسفر عن تقويم صادق حول العينة التى تمثل الوحدات ، حتى تتم متابعتها متابعة صحيحة ، والتركيز على افتراضات معينة .

٢ ـ كما يسهل نقد هذا النوع من البحوث ، وذلك لتعرضه لعامل التحيز ، فقد تختار الحالة

ذاتها بسبب ظروفها ، لا بسبب قيمتها ، أو تختار لأنها توافق اتجاهات الباحث مما يؤثر في النتائج التي نتوصل اليها .

الخطوات

١ ــ بيان الأهداف بالتساؤل : « ما هي الوحدة المطلوب دراستها ، وما خصائصها ، والعلاقات السائدة بينها ، وطرق البحث ؟ » .

٢ ــ تصميم الاتجاه ، وذلك بأن نسأل أنفسنا : «كيف نختار الوحدات ، ونحدد مصادر المعلومات المتعلقة بها ، ومدى كونها متاحة لنا ، وأي طرق جمع المعلومات نتبعها ؟ » .

٣ ــ جمع المعلومات .

٤ ــ تنظيم المعلومات لتكون مترابطة متماسكة النسيج .

٥ ــ صياغة النتائج ، ومناقشة اهميتها .

٥ ــ النمط الارتباطي :

الهدف :

دراسة مدى الأثر الذي نتج عن تغير أحد العوامل ، وأثر ذلك على العوامل الأخرى القائمة على معاملات الارتباط .

أمثلة :

١ ــ دراسة حول العلاقات القائمة بين عامل معين وعدد من العوامل الأخرى في مجال المناهج .

٢ ــ دراسة تحليلية قائمة على التحليل العاملي حول اختبارات الشخصية .

٣ ــ دراسة تنبؤية عن النجاح في المدارس الثانوية قائمة على تداخل أنماط الارتباط بينها وبين المدارس المتوسطة أو الاعدادية .

الخصائص :

١ ــ نجد أن هذا الاسلوب مناسب ، اذ أن المتغيرات معقدة ، ولا تخضع للتجريب .

٢ ــ تسمح هذه الدراسة بقياس العوامل المختلفة ، وتداخل العلاقات بينها .

٣ ــ التوصل الى مدى ومرتبة العلاقات أكثر من التوصل الى إما عموميات وأما الى : لاشيء ، كما يحدث في طرق التجريب ، اذ يوجه السؤال التالي :
« هل الأثر موجود أو مفقود ؟ »

٤ ــ هناك قيود كثيرة ، من بينها :

أ ــ التعرف على ما يجرى من علاقات ، دون التقيد والتركيز على العلاقة بين

السبب والأثر.

ب ــ هذا الأسلوب أقل جودا من الطريقة التجريبية ، وذلك لأن هذا الأسلوب يمارس ضبطا قليلا ، وتحكما ضئيلا فى المتغيرات المستقلة .

جـ ــ تعرض هذا الأسلوب لأنماط العلاقات والعناصر التى تتسم بضعف الصدق والثبات .

د ــ تتسم الأنماط القائمة على العلاقات بالغموض والجمود .

هـ ــ تشجيع الاندفاع للتوصل للنتائج مع غض الطرف عن تحصيل المعلومات من مصادر متنوعة ، ولا تخضع هذه المعلومات لموازين المعنى وأساليب التعرف .

الخطوات :

١ ــ تحديد المشكلة .
٢ ــ مراجعة ما كتب حول الموضوع .
٣ ــ تخطيط الموقف .
أ ــ التعرف على المتغيرات ذات الصلة .
ب ــ انتقاء الموضوعات المناسبة .
جـ ــ اختيار أو تطوير أدوات القياس الملائمة .
د ــ اختيار الأسلوب الارتباطى المناسب للمشكلة .
هـ ــ تجميع المعلومات .
و ــ تحليل وتفسير النتائج .

٦ ــ نمط المقارنة العفوية :

الهدف :

دراسة العلاقات الممكنة بين السبب والنتيجة بملاحظة بعض النتائج الموجودة فعلا ، والبحث عن خلفية المعلومات ، للوقوف على العوامل المؤثرة ، وهذه الطريقة تعد مناقضة للطريقة التجريبية التى تقوم بجمع المعلومات تحت ظروف يمكن ضبطها والسيطرة عليها .

أمثلة :

١ ــ التعرف على العوامل المميزة للتلاميذ من حيث معدل تحصيلهم العلمى ، ويمكننا أن نستمد هذه المعلومات من الملفات فى المدارس .

٢ ــ تحديد مدى اسهام المديرين الأكفاء من واقع تقييمهم ومن واقع المعلومات الموجودة

فى ملفات وسجلات المدرسين على مدى عشر سنوات سابقة ، ولكن لابد من أخضاع هذه المعلومات للبحث والتمحيص ، مع مقارنة هذه المعلومات بالعوامل الأخرى .

٣ ــ البحث عن أنماط سلوكية وتحصيلية مرتبطة بالفروق العمرية عند التحاق تلميذ بالمدرسة ، ويمكن أستخدام النمط الوصفى مستفدين من الاختبارات السلوكية والتحصيلية ودرجات التلاميذ التى حصلوا عليها فى الصف السادس .

الخصائص :

البحث القائم على المقارنة العفوية هو بحث يجمع الحقائق من الماضى بمعنى أن تجمع المعلومات بعد أن تكون جميع الحوادث قد حدثت فعلا ، وعندئذ يأخذ الباحث أحد المؤثرات (المتغير التابع) و يقوم بفحص المعلومة من خلال بحثه عن السبب والعلاقات المختلفة .

مواطن القوة :

١ ــ تعتبر طريقة المقارنة العفوية مناسبة فى حالات كثيرة ، بينما لا نجد الأمر كذلك بالنسبة للطريقة التجريبية .

أ ــ تعد الطريقة ناجحة عندما يتعذر استخدام طريقة السبب والنتيجة .

ب ــ تستخدم الطريقة عندما لا يمكن التحكم فى جميع المتغيرات باستثناء متغير مستقل واحد ، وقد يكون هذا غير واقعى ، و بالتالى يمنع حدوث التفاعل المطلوب مع باقى المتغيرات الأخرى .

جـ ــ تستخدم هذه الطريقة عندما يستحيل ضبط البحوث المعملية ، أو عندما تكون تكلفتها باهظة .

ملحوظة :

تشمل الطريقة التجريبية كلا من المجموعات الضابطة ومجموعات التجريب فمثلا قد يجرى على مجموعة تجريب صنفين نطلق عليه « أ » ، ثم يتم ملاحظة النتائج على « ب » ، ولا تتعرض المجموعة الضابطة الى المتغير « أ » ، وبمقارنتها يمكن ملاحظة أثر ما يحدثه « أ »

فى « ب » ولكن بالنسبة لطريقة المقارنة العفوية يتم العكس ، فتتم ملاحظة « ب » الموجودة أصلا ، ثم يبحث عن المسببات الممكنة .

٢ ــ تزودنا طريقة المقارنة العفوية بمعلومات عن طبيعة الظاهرة : الأمور المتوقعة ، و بيان الظروف والنتائج والأنماط .

٣ ــ تطوير المناهج والأدوات الاحصائية وكذلك أنماط البحوث ذات القدرة النسبية على التحكم والتنبؤ .

مواطن الضعف :

١ ــ أهم نقطة ضعف فى هذه الطريقة هى عدم القدرة على ضبط المتغيرات المستقلة وفى مجال الاختيار يجب على الباحث أن يأخذ الحقائق كما يجدها دون أن يكون لديه فرصة لترتيب الظروف ومعالجة المتغيرات التى تؤثر فى الحقائق ولكى يصل الباحث الى نتائج مثمرة ــ عليه أن يزن كل الأسباب الأخرى الممكنة والفروض المقابلة التى يمكن لها أن تعلل النتائج الممكنة والى هذا الحد يمكن تبرير النتائج على ضوء البدائل الأخرى : و بالتالى فهو فى وضع قوى نسبيا .

٢ ــ من نقاط الضعف ايضا صعوبة التأكد من أن العامل المسبب موجود ضمن العوامل الأخرى المطروحة للدراسة .

٣ ــ صعوبة التأكد من أن عاملاً واحداً بمفرده هو سبب النتائج ، فهى ــ فى الواقع ــ أثر عوامل عديدة متداخلة ومترابطة تحت ظروف معينة .

٤ ــ وقد تأتى الظاهرة نتيجة أسباب متعددة الجوانب ، أو من سبب واحد أحيانا .

٥ ــ عندما يتمكن الباحث من الوقوف على العلاقة بين المتغيرات ــ يصعب عليه تحديد أى المتغيرات كان هو السبب .

٦ ــ ارتباط عامل بآخر ، أو بعدة عوامل أخرى لا يفيد ــ بالضرورة ــ وجود علاقة السببية بينها .

٧ ــ تصنيف الموضوعات الى مجموعات مقسمة من أجل المقارنة ممتلىء بالمشكلات اذ أن هذه الأشكال تتسم بالغموض والتغير ، و بالتالى نجد مثل هذا البحث لا يؤتى الثمار المرجوة .

٨ ــ الدراسات القائمة على المقارنة فى المواقف الطبيعية لا تسمح بالانضباط والتحكم فى اختيار الموضوعات .

الخطوات :

١ ــ تحديد المشكلة .

٢ ــ مسح التراث التربوى الذى يتصل بالمشكلة .

٣ ــ صياغة الفروض .

٤ ــ اعداد قائمة الافتراضات التى تقوم عليها الاجراءات .

٥ ــ تصميم الأتجاه المنهجى .

أ ــ اختيار الموضوعات المناسبة ، ومصادر المادة .

ب ــ اختيار الأساليب المناسبة لجمع المعلومات .

جـ ـ ايجاد أشكال لتصنيف المعلومات التى قد تكون غامضة .
٦ ـ التحقق من صدق أساليب جمع المعلومات .
٧ ـ وصف ، وتحليل ، وتفسير النتائج بوضوح ودون أطناب .

٧ ـ النمط التجريبى الحقيقى :

الهدف :

دراسة العلاقات الممكنة القائمة بين السبب والنتيجة ، وذلك بتعريض مجموعة أو أكثر من مجموعات التجريب لظروفها الخاصة ، ومقارنة النتائج بالمجموعات الضابطة ، والتى لم تتلق نفس المعاملة .

أمثلة :

١ ـ بحث تأثير طريقتين لتدريس مادة التاريخ فى الصف الثانى بالمدرسة الثانوية ، وعلاقة ذلك بحجم الفصل (سعته ، أو ضعفه) ، ومستويات ذكاء التلاميذ (ارتفاعه ، أو توسطه ، أو انخفاضه) استخدام طريقة عفوية .
٢ ـ دراسة تأثير تدريب الطلبة على الخلق والابتكار فى برامج تحديد الاتجاهات باحدى المدارس الثانوية ، باستخدام مجموعات التجريب والمجموعات الضابطة التى لم تتعرض لنفس البرنامج ، وكذلك استخدام طريقة اختبارات قبل التجربة ، واختبارات بعدها ، فيختبر نصف الطلبة عشوائيا ، واختبار قبل التجربة لتحديد مدى التغير .
٣ ـ دراسة تأثير طريقتين من طرق تقويم الطلاب من حيث الأداء فى ٢٣ مدرسة إبتدائية فى منطقة متحضرة ، و يرمز بحرف « ن » لعدد الفصول ، ثم تستخدم طرق عفوية .

الخصائص :

١ ـ تتطلب الطريقة ضبطا دقيقا للمتغيرات التجريبية ، ثم تضبط الظروف ، أو بطريقة عفوية .
٢ ـ الاستخدام الأمثل للمجموعات الضابطة كأساس للمقارنة بالمجموعات التجريبية .
٣ ـ التركيز على ضبط المتغيرات ، والتحكم فيها :
أ ـ أن نصل بالمتغير الى أقصاه ، بربطه بافتراضات البحث .
ب ـ التقليل من الاختلافات الناتجة ، غير المرغوب فيها ، والتى قد تؤثر فى نتائج التجريب ، وهذه المتغيرات ليست موضوع الدراسة .

جـ ــ التقليل من الأخطاء ، وهو ما نطلق عيله أخطاء القياس .
الحل الأمثل : الاختيار العفوى للموضوعات ، وكذلك التحديد العفوى للعينات ، والتحديد العفوى لطرق البحث .

٤ ــ الصدق الداخلى شرط لازم وضرورى لتخطيط البحث ، وهو أول هدف للطريقة التجريبية ، ولنسأل لأنفسنا : هل استطاعت المعالجة التجريبية فى هذه الدراسة بالذات بيان الفروض .

٥ ــ الصدق الخارجى هو الهدف لطرق التجريب ، ولنسأل أنفسنا : « الى أى مدى تكونّ النتائج ممثلة لما هو مطلوب ، والتى يمكن تصميمها على ظروف وموضوعات متشابهة .

ــ نجد فى التصميم التجريبى الكلاسيكى أن جميع المتغيرات المعينة ثابتة ماعدا متغير المعاملة الذى نعالجه عمدا ، وقد أتاحت أساليب طرق البحث المتقدمة للباحث أن يعالج أكثر من متغير فى مجموعة التجريب ، وهذا يؤدى الى تحديد :

(١) تأثير المتغيرات المستقلة الرئيسية .
(٢) المتغيرات المرتبطة بالمتغيرات التصنيفية .
(٣) التفاعل بين تركيبات المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوصفية .

٧ ــ بينما نجد فى جانب أن النمط التجريبى نمط قوى ــ نجد على الجانب الأخر أن هذا النمط مقيد مصطنع ، ولذلك تعد هذه الصفة من نقط الضعف فى التطبيق على عينات بشرية فى المواقف الحقيقية ، اذ أن سلوك البشر وتصرفهم يختلفان اذا وضعت على البشر قيود مصطنعة ، يتضح ذلك من الملاحظة المنظمة وعند التقيم .

الخطوات :

١ ــ مسح ما كتب حول المشكلة .
٢ ــ تحديد المشكلة وتعريفها .
٣ ــ صياغة الفروض ، واستنتاج النتائج ، وتحديد صيغ لفظية أساسية ، وتحديد المتغيرات ايضا .
٤ ــ تصميم خطة تجريبية :
أ ــ التعرف على جميع المتغيرات التى لا تدخل فى التجريب ، والتى قد تفسد التجربة ، وعلينا عندئذ أن نعرف كيف السبيل الى التحكم فيها .
ب ــ اختيار نمط تصميم البحث .
جـ ــ اختيار عينة الأشخاص الذين يمثلون العينة ، وتحديد أفراد المجموعة .

د ـ اختيار أدوات الاختبارات الصالحة لقياس نتائج التجريب .
هـ ـ تخطيط أساليب جمع المعلومات ، واجراء اختبارات حتى نصل بأدوات البحث و بالتخطيط الى أكمل صورة .
و ـ بيان الفروض الاحصائية ، أو استبعادها .

٥ ـ اجراء التجربة .
٦ ـ التقليل من أثر المعلومات التى لا علاقة بها للتوصل الى أحسن النتائج .
٧ ـ تطبيق أفضل الاختبارات لتحديد الثقة التى يمكن أن يضعها الباحث فى نتائج البحث .

٨ ـ النمط شبه التجريبى :

الهدف :

تقريب ظروف التجريب الحقيقى فى المواقف التى لا تسمح بالضبط ومعالجة المتغيرات ذات الصلة ، وعلى الباحث أن يفهم بوضوح ، وأن يلمس مدى الصدق الداخلى ، والصدق الخارجى فى التخطيط ، والعمل بمقتضاها .

أمثلة :

١ ـ دراسة أثر التعليم المتصل والمنفصل فى حفظ قوائم المقررات والمناهج فى أربعة فصول من فصول اللغات بدون وضع قيود على التلاميذ ، واستخدام المعالجة العفوية ، والاشراف عن كثب على تحصيل خبراتهم التعليمية .
٢ ـ تقييم أثر الأساليب الثلاثة على أسس تدريس مبادئ الاقتصاد لأطفال المرحلة الاعدادية .
٣ ـ البحث التربوى ، بما فى ذلك تخطيط الاختبارات السابقة واللاحقة ، مع العمل على تجنب المتغيرات الأخرى ، كمتغير النضج ، وتأثير الاختبارات واحصاء للمتخلفين وأوجه تخلفهم .
٤ ـ دراسة معظم المشكلات الاجتماعية المتعلقة بالانحراف والمرض والتدخين ومرض القلب ، حيث لا يستطيع الباحث اخضاع كل المشكلات ومعالجتها .

الخصائص :

١ ـ البحوث القائمة على شبه التجريب تعالج بعض المواقف فقط ، حيث أنها لا يمكن لها السيطرة على المتغيرات المختلفة ، وعلى العموم فاننا نجد الباحث هنا يحاول الاقتراب من الدقة التى يتميز بها البحث التجريبى ، و بذلك يمكن القول : أن هذا النوع من البحوث يتميز بالتحكم الجزئى القائم على ما يعرف بالعوامل المؤثرة على كل من صفة

الصدق الداخلى وصفة الصدق الخارجى .

٢ ـ التميز بين البحث التجريبى وشبه التجريبى وهوفرق دقيق ، وخاصة عندما يكون العنصر البشرى هو موضع البحث ، ثم القيام بدراسة جميع ما كتب من مقالات توضح نوع التميز النسبى ، كنوع من التقريب ، وذلك بدراسة سريعة لاحدى الحالات على أسس البحث الاجرائى وضبط المتغيرات التى تؤثر على مجال الصدق الداخلى والخارجى.

٣ ـ بينما نجد أن البحث الاجرائى يمكن أن يكون له سمات البحث شبه التجريبى وغالبا ما يصعب تنميطها ، ولا ترقى الى مستوى الاعتراف بها ، وبمجرد فحص صدق الموضوع تتضح معالم أى الطرق التجريبية اتبعت البحث .

خطوات هذه الطريقة شبه التجريبية :

تتخذ نفس الخطوات التى أتخذت فى الطريقة التجريبية ، على أنه يجب على الباحث ادراك القيود المرتبطة والمتعلقة بالصدق الداخلى والصدق الخارجى للتخطيط .

وجهة نظر: الصدق الداخلى ، والخارجى للتخطيط التجريبى :

الصدق الداخلى :

لمعالجة الصدق الداخلى نجد أن سؤالا يلح علينا و يفرض نفسه ، وهذا السؤال هو: هل المعالجة التجريبية تؤدى الى اختلاف فى مجال البحث ؟

الصدق الخارجى :

أما فالسؤال الملح هو: ما العينات ، والمتغيرات ، والمقاييس التى يمكن استخدامها لتعميم الأثر؟

و يعد الصدق الداخلى شرطا لازما ، الا أن انتقاء المواقف (التخطيط) فى كلا النوعين من الصدق أمر يغالى فيه الباحثون ، اذ نجد أن التعميم يتم تطبيقه على كل المواقف المعروفة .

الصدق الداخلى :

نجد ثمانية أنواع من المتغيرات الخارجية تنتج تأثيرات متضاربة مع تأثير المتغير التجريبى :

١ ـ الحوادث التاريخية النوعية التى تحدث بين القياس الأول والثانى بالاضافة الى المتغير التجريبى .

٢ ـ عمليات التنضج فى أفراد عينات البحث بمرور الزمن (تقدم العمر ـ الاحساس

بالجوع ــ التعب ــ قلة الانتباه) .

٣ ــ اختبار تأثير الاختبارات على الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى اختبارات تالية .

٤ ــ تغيير أدوات القياس يحدث تغيير القائمين بالملاحظة ، و يعطى نتائج مختلفة .

٥ ــ تظهر ظاهرة الانتكاس الاحصائى عند اختبار المجموعات على أساس الدرجات .

٦ ــ يظهر التحيز فى الاختبار نتيجة للتفاضل فى هذا الاختبار على مجموعات المقارنة .

٧ ــ تؤثر وفاة بعض أفراد عينة البحث على البحث ذاته .

٨ ــ التفاعل بين الاختبارات ، فقد يعطى وتغذى القيم خطأ لأحد هذه المتغيرات .

الصدق الخارجى :

تعد العوامل الأربعة الآتية ذات أهمية قصوى :

١ ــ تداخل أثر التميز والعوامل المتغيرة فى الاختبار .

٢ ــ تداخل أثر التعديل الذى يجرى قبل و بعد الاختبار .

٣ ــ انعكاس أثر أساليب التجريب الناتجة عن الموقف التجريبى نفسه .

٤ ــ أثر تداخل الأسلوب التجريبى المزدوج نتيجة التعدد فى الأساليب المستخدمة على نفس الأفراد ، حيث يكونون قد سبق لهم التعرض لأساليب سابقة ، ومازال أثر هذه الأساليب موجودا .

الصدق الداخلى :

عند مراجعة الصدق الداخلى للتخطيط للبحوث يجب على الباحث أن يتساءل :« هل يحدث المتغير المستقل (س) تغيرا فى المتغير التابع ؟ » وقبل أن يقول : أن هذا يحدث عليه أن يتأكد أن بعض العوامل الخارجية ليس لها أثر، حتى لا يقع فى خطأ اعتقاد أن هذا هو أثر المتغير المستقل (س) .

التاريخ المعاصر:

أحيانا يتعرض أفراد العينة الى العامل المتغير (س) الى حد أنه يؤثر على درجاتهم التى تمثل المتغير المستقل ، فاذا افترضنا أن التعليم بالتليفزيون هو (س) والمتغير التابع هو الممارسة الصحيحة ، وفرض أن حدث و باء مثلا فى المجتمع ــ كان أثر الوباء أشد من أثر التعليم بالتليفزيون ونصائحه ، فهل نعزو حدوث التغير لتعليمات التليفزيون ، أم نعزوه لأثر الوباء والخوف منه .

٢ ــ عملية النضج :

أن التغير الفسيولوجى فى داخل العينة يحدث تغيرا فى تقدمهم واستجاباتهم و يتغير

بذلك أداء الأفراد تغيرا حسنا أو قبيحا ، ويحتمل أن يكون هذا التغير نتيجة المستقبل أو نتيجة الجهد والتعب الذى أصاب أفراد العينة .

٣ ــ أساليب اجراء الاختبار قبل التجربة :

قد يكون لهذه الأساليب نفع تعليمى يحدث التغير فى الأفراد .

٤ ــ أدوات القياس :

أن التغير فى ادوات القياس ومعدلات الانجاز يحدث أثراً فى النتائج ، ويختلف الأفراد المدربون على نوع من أدوات القياس عن الأفراد الذين تلقوا تدريبا مختلفا على نوع آخر من حيث النتائج .

٥ ــ الانحدار الاحصائى :

قد تختار المجموعات فى بعض البحوث التربوية على أساس الدرجات ، وعندئذ يمكن أن نطلق على هذا الاختبار الانحدار الاحصائى ، ويظن الباحث خطأ أن المتغير المستقل (س) هو الذى أحدث النتائج .

الصدق الخارجى :

وكذلك تقتصر المناقشات الى حد بعيد ــ على مراجعة اختبار الصدق الداخلى للخطة ، ويعطى الباحث هذا الاتجاه اهتماما جا ، إلا أننا فى نفس الوقت نجده أيضا يهتم بالصدق الخارجى ، وبالتعميمات ، وبالعينات التى تمثل نتائج البحث ، وبالتالى نجده يتساءل « أى صلة للنتائج بتأثير المتغير المستقل أو بتأثير ما هو موجود بالخارج ؟ ومع أى الأفراد يمكن تعميم النتائج ؟ » .

وعند مراجعة الخطة يتساءل الباحث : « هل يمكن للنتائج أن تعمم على جميع فصول الدراسة ؟ والمدارس أو المناطق التعليمية مثلا ؟ وهل يمكن تعميمها على الطلبة الجدد المسجلين لمقرر معين أم أن النتائج تقتصر على طلبة بعينهم من الطلاب الجدد الذين يشاركون فى التجربة ، ويضيف الباحث قوة الى عنصر الصدق الخارجى لو أنه قام بوصف العينة التى سوف تنطبق عليها النتائج قبل التجربة ، واذا أخذت عينة عشوائية من العينة التى حددت من قبل (مثل الطلبة الجدد) وعرضهم للمتغير (س) فهل يمكنه تعميم النتائج الآن ؟ » .

« هل تأثير المتغير (س) على أفراد العينة سوف يكون له نفس التأثير على جميع المنطقة التعليمية ؟ وهل الموقع الجغرافى له أثر فى النتائج ؟ هل حجم المدارس والمناهج له أثر فى النتائج ؟ وهل نتائج المتغير المستقل (س) هذا يمكن تطبيقها على مواقف أخرى ؟ وهل للاختبارات الموضوعة تأثير إذا استخدمت كمتغير مستقل ؟ وهل يحصل الباحث على نفس

النتائج لو استخدمت أساليب أخرى من الاختبار: اختبار المقال، أو الاختبار الشفهى، ويجب على الباحث دائما بحث التحذيرات الآتية وأخذها فى الاعتبار:

١ ـ التأثيرات المتداخلة من الاختيار المتحيز، والعامل المستقل (س): فسمات أفراد البحث الذين يجرى عليهم الاختبار تحدد بشكل كبير النتائج وتؤثر فيها كما يلعب الذكاء والحالة الاقتصادية والاجتماعية دورا يجعل المتغير المستقل (س) يؤثر فى بعض الطلاب أكثر من تأثيره على غيرهم، فلو افترضنا أن كتابا ما هو المتغير فهل ينتج نتائج متماثلة فى مدرسة الدوحة مثلا الشهيرة بذكاء طلابها، وكذلك مدرسة أخرى الشهيرة بانخفاض ذكاء طلابها.

٢ ـ التأثير الطردى والمتداخل للاختبارات المسبقة: فاعطاء اختبار سبق يمكن أن يفيد عملية التعميم فى نتائج التجريب، ولكنه قد يزيد الاختبار المسبق من حساسية أفراد المجموعة أى مجموعة العينة، أو يقلل من هذه الحساسية أو يشدهم الى مشكلات وخبرات لم تكن لتتيسر لهم لولا هذه الاختبارات المسبقة و بالتالى فان الأفراد هنا لا يمثلون العينة، ولا يمثلون باقى المجموعات التى لم تتلق مثل هذه الاختبارات. فمثلا لو أن ٥٠ خمسين طالبا من الجامعة ما تعرضوا لمتغير (س) فيلم رومانى مثلا عن التميز العنصرى فان استجاباتهم لن تعكس تأثير هذا الفيلم بقدر انعكاسها للحساسية الزائفة للتعصب العنصرى، وقد يكون التأثير عن الفيلم بالنسبة لأفراد البحث مختلفا لدى طلاب جامعة أخرى اعتادوا مثل هذه الأفلام.

٣ ـ التأثيرات المنعكسة للأجراءات التجريبية: تحدث الاجراءات التجريبية تأثيرات تفيد التخطيط أو تقيده، فمثلا وجود المراقبين والمدرسين يجعلون أفراد العينة يحسون بمشاركة المراقبين لهم، و بالتالى قد يغيرون سلوكهم، ولا يمكن القول هنا أن الناتج هو تأثير المتغير المستقل وحده.

٤ ـ تداخل أساليب المعالجة المتعددة الجوانب: عندما يتعرض نفس الأفراد لتأثير متغير مستقل (س) عدة مرات فان تأثير هذا المتغير فى المرات الأولى سيظل باقيا، ولا يمكن القول بأن التأثير السابق قد محى تماما،

فمثلا الطلاب الذين تعودوا سماع قطعة موسيقية تكون أستجاباتهم لها مختلفة عن استجابات طلاب يستمعون لها لأول مرة.

والشكل (٤ ـ ٢) يلخص الفروق بين البحث التعليمى الشكلى والبحث الاجرائى، والمقارنة العفوية فى حل المشكلات التربوية.

الشكل رقم (٤ ــ ٢)

الفروق بين الطرق الثلاثة في البحث التعليمى الشكلى ، والمقارنة العفوية فى حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التعليمى الشكلى	البحث الأجرائى	طريقة المقارنة العفوية
١ ــ التدريب	ضرورة التدريب المكثف فى القياس والأحصاء وطرق البحث ، ومعظم البحوث العلمية التى اجريت فى مجال المناهج بحوث ضعيفة بسبب قصور الباحثين فى هذا الميدان .	حاجة الباحث الى تدريب محدد فى الاحصاء وطرق البحث ضرورية ، لأن التخطيط الدقيق والتحليل لا يشكلان ضرورة كما أن الباحث يحتاج الى تدريب على القياس التربوى ، و يقوم المستشارون فى البحوث بمساعدة المدرسين اذا كانت قدرتهم فى هذا الميدان ضعيفه .	لا حاجة الى التدريب هنا ، فهذا الاسلوب هونفس الاسلوب المستخدم منذ عصور ماقبل التاريخ ، وذلك للأسف بتحقيق حلول مليئة بالأخطاء لمشكلات أسيء تحديدها .
٢ ــ الأهداف	للحصول على المعرفة التى نعممها على عينات مختارة بطريقة عفويه ، مع تطوير وتمحيص النظريات التربوية ــ	للحصول على المعرفة التى يمكن تطبيقها مباشرة على المناهج والمواقف التعليمية بالفصول ، مع اعطاء المدرسين الذين يشاركون فى البحث نوعا من التدريب .	اجراء التعديلات اللازمة فى النواحى الأجرائية ، والتى يمكن استخدامها لتحسين الموقف .

الشكل رقم (٤ ـ ٢)

الفروق بين الطرق الثلاثة فى البحث التعليمى الشكلى ، والمقارنة العفوية فى حل المشكلات التربوية

المجـــال	البحث التعليمى الشكلـــى	البحث الأجـــرائى	طريقة المقارنة العفويـــة
٣ ـ تحديد مشكلة البحث	التعرف وادراك عدد كبير من المشكلات وطرق بحثها و يقوم الباحث بفهمها ، ولكنه لا يغوص فى أعماقها مباشرة .	التعرف على المشكلات فى المناهج فى المواقف الدراسية التى تحدث مضايقات للمدرسين ، كما تعوقهم وتقلل من كفاءاتهم .	التعرف على المشكلات بنفس الطريقة التى تتبع فى البحث الإجرائى
٤ ـ الفروض	الفروض هنا نوعية ويجب تطويرها باستخدام التعريفات السائدة ، كما يجب اختبار الفروض .	أنه من الضرورى بيان نوع المشكلة وتقويم فروض البحث مع ايجاد الضرورية المادية ، حتى يخرج البحث دقيقا وافيا .	الفروض هنا ليست نوعية ، ولا يحرز الباحثون هنا أى تقدم ، وكثيرا ما يحدث خلط فى تحديد طبيعة المشكلة .
٥ ـ مراجعة المطبوعات والكتب المتصلة بالموضوع	غالبا ما تتم مراجعة مكثفة للمواد الأولية للمعلومات ، ذلك لأنها تعطى الباحث تفهما واضحا للمعرفة السائدة فى ميدان البحث فيساعده ذلك على اضافة الجديد لما سبق	مراجعة المصادر الثانوية تعطى المدرس تفهما عاما لميدان البحث ، ولا تجرى فى هذا النوع أى مراجعة شاملة للمصادر الأولية .	يتم هنا مراجعة ما كتب ، بالرغم من أنه يحتم على الباحث مراجعة مصدر أو مصدرين من المصادر الثانوية :

الشكل رقم (٤ ــ ٢)

الفروق بين الطرق الثلاثة فى البحث التعليمى الشكلى ، والمقارنة العفوية فى حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التعليمى الشكلى	البحث الأجرائى	طريقة المقارنة العفوية
	معرفته من قبل .		
٦ ــ تنميط	يحاول الباحث الحصول على عينة عشوائية بشرط ألا تتعرض للتحيز، وغالبا لا يقدر لها النجاح .	يستخدم الباحث طلاب مدرسة أو مدرسين ، كعينات يجرى عليها البحث .	بعض الملاحظات العفوية لسلوك الطلاب التى يجب على المدرسين لقيام بها بعد احداث التغيير فعلا .
٧ ــ نمط التخطيط التجريبى	تصمم الخطة أو الموقف بالتفصيل قبل بدء الدراسة ، ويجب الالتزام بها ، كما يركز الاهتمام على المقارنة وتقليل الأخطاء والتعرض للتحيز، كما يجب التحكم فى المتغيرات بعد تنفيذها .	تخطط الاجراءات عند تصميم المناهج وقبل بدء الدراسة ، أما التغيرات فتتم أثناء الدراسة عند الضرورة وذلك لتحسين المواقف التعليمية ولا يبذل الكثير من الاهتمام لضبط الظروف التجريبية ، أو لتقليل الأخطاء ، ولكن التحيز للأسف يكون	عندما يتم اختبار الخطة يمكن للباحث تخطيط الاجراءات بصفة عامة ولا تبذل أية محاولة لاعطاء تعريفات عامة .

الشكل رقم (٤ ــ ٢)

الفروق بين الطرق الثلاثة فى البحث التعليمى الشكلى ، والمقارنة العفوية فى حل المشكلات التربوية

المجـــال	البحث التعليمى الشكلـــى	البحث الأجـــرائى	طريقة المقارنة العفويـــة
		واضحا هنا ، وذلك لاهتمام المدرسين بذواتهم وانعكاس ذلك على البحث .	
٨ ــ القياس	يجب بذل أقصى جهد للحصول على أصدق المقاييس المتاحة ، كما يتم تقييم دقيق ويجب اختيار المقاييس قبل البحث .	تقييم المقاييس هنا أقل دقة منه فى البحث العلمى ، ذلك لأنه ينقص القائمين ــ غالبا ــ نوع من استخدام وتقييم المقاييس التربوية ، الا أنهم يستطيعون القيام ببعض العمل ، بمساعدة المستشارين فى البحوث التربوية .	لا يتم أى تقييم للأساليب الجديدة ماعدا بعض الملاحظات العفوية التى نقوم بها تصميم المنهج ، والتى يقوم بها المدرسون المشاركون وغير المشاركين ، و يعتمد تقدم هذه الأساليب أساسا على مدى موافقة المدرسين على التغيير.
٩ ــ تحليل البيانات	تتطلب التحليلات المعقدة تعميم النتائج ، ويعد التصميم هنا هدفا	الاجراءات التحليلية هنا بسيطة و يؤكد البحث الأجرائى الأهمية	الرأى الشخصى هو الأجراء الوحيد المستخدم ، ولا تبذل أى

الشكل رقم (٤ ــ ٢)

الفروق بين الطرق الثلاثة فى البحث التعليمى الشكلى ، والمقارنة العفوية فى حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التعليمى الشكلى	البحث الأجرائى	طريقة المقارنة العفوية
	لهذا البحث ، ويجب التأكيد على أهمية الأحصاء .	الأحصائية وللآراء الشخصية للمدرسين وزن كبير فى هذا المجال .	محاولات موضوعية فى مجال التحليل .
١٠ ــ استخدام	يتم تعميم النتائج ، ولكننا لا نجدها تطبق فى الممارسات التعليمية ، كما أن اختلاف الخبرة لدى مصممى المناهج والمدرسين والباحثين بجامعات اخرى يولد مشكلات خطيرة فى اتصال بعضهم ببعض .	تطبق النتائج فورا على الفصول التى يتم بها التجريب ، أما استخدام النتائج فى فصول آخرى فهو استخدام طفيف .	القرارات التى تم التوصل اليها تطبق فورا على فصول المدرسين المشاركين ، ولكن حتى لو أدت القرارات الى تحسين فإنه سرعان ما يصحب التغيير هذا التحسن الذى تحقق ، ولا يوجد دليل يفيد استمرار التحسن .

الفصل الخامس

معايير وضع خطة البحث فى مجال المناهج

المعايير المبدئية ، ومعايير التعديل :

عند القيام بتقويم شيء ما — على سبيل المثال منهج ما — على نحو موضوعى ينبغى قياسه بعناصر مقننة تعرف بالمعايير. والمعايير نمطان : معايير مبدئية ومعايير تختص بالتعديل تتناول المعايير المبدئية الغرض الأساسى من اجراء عملية القياس بوقائع التعليم و بالعوامل التى يسرت وساعدت على عملية التعليم .

والنمط الثانى للمعايير يعرف بمعايير التعديل : وهى تتناول الجوانب العملية لاتخاذ قرار ما أو أدخال التعديل عليه . بحيث يتلاءم مع مقتضيات التكلفة كالوقت ، التدريب أوالتنفيذ ، وفى ضوء رغبات المستفيدين منه وعلى ذلك نجد أن معايير التعديل توائم القرار الذى اتخذ من قبل فى ضوء المعايير المبدئية ، بحيث يساير مقتضيات الواقع واحتياجاته والتوصل الى أى قرار فى ضوء النمطين السابقين يتوقف على عدة عوامل منها :—

١ — عند تساوى بديلين طبقا للمعايير المبدئية فى أهداف التعليم ونتائجه المتوخاة ولم نجد أى فرق بينهما طبقا لمعايير التعديل ، وقع الاختيار على أكثر البديلين فعالية .

٢ — عند تطبيق أحد المعايير المبدئية للمفاضلة بين بديلين وجاءت نتيجة التطبيق سلبية ، لجأنا الى تطبيق معايير التعديل لايجاد مبرر معقول يدعونا الى الأخذ بواحد منها ، بمعنى أنه اذا تساوى بديلان سواء فى المنهج أو طريقة التدريس المتضمنة فيها من حيث الفعالية وكذلك فى مدى ما يحققانه من نتائج تعليمية ، لجأنا للمفاضلة بينهما الى معايير التعديل فى ضوء رغبات المدرسين أو عوامل تتعلق بالتكلفة أو التطبيق .

٣ — قد يؤدى استخدام معايير التعديل فى المفاضلة بين بديلين الى وجود اختلافات احصائية بينهما ليس لها دلالات تعليمية كبيرة .

٤ — اذا ما كشفت المعايير المبدئية عن اختلافات احصائية وتعليمية فى وقت واحد لجأنا الى معايير التعديل للمفاضلة بين البديلين فى ضوء اقتصاديات التعليم ، والتكلفة والوقت ومواد المنهج العملية والتعليمية والجهد المبذول فى كل منهما ، ووزن كل هذه العوامل ومقابلتها مع ما يمكن أن يحققاه من عائد تعليمى ، بل قد يذهب أبعد من ذلك فندرس الصعاب والمخاطر التى يتضمنها تطبيق أحد البديلين واحتمالات نجاحه ، والمكاسب التى تجنى منه على المدى البعيد والقريب وهل تعطى هذه المكاسب

المبرر الكافى لتحويل المدرسين إليه ، وهل يتضمن البديل تأثيرات جانبية تتناقص مع أو تضر بجوانب الموقف التعليمى الأخرى . ومن أمثلة القرارات التى رفضتها بعض الأنظمة التربوية قرار استخدام الحاسبات الالكترونية بهدف تيسير اكتساب مهارات الحساب .

وأى بحث لابد وأن يقوم على أساس علمى بل ومنطقى وفيما يلى نجد نموذج استمارة تقويم البحث و يلاحظ أن الجزء الايمن فى هذه الاستمارة يحتوى على العناصر المختلفة التى على أساسها يمكننا أن نقوم هذا البحث ومعاييرها وفى الجهة اليسرى ما يحدد وزن عناصر التقويم والمعايير وهى تتدرج فى كونها ممتازة الى مرفوضة تماما .

مشروع خطة البحث : قائمة بالعناصر التى يمكن أن يتضمنها مشروع خطة البحث :

يبين الجدول التالى — شكل رقم (٥ — ١) — العناصر والنقاط التى قد تتضمنها رسالة البحث أو تقريرعنها . قد لا يكون من الضرورى تطبيق جميع النقاط التى تشتمل عليها هذه القائمة ، فبعضها لا يناسب بعض الدراسات ، وقد يتطلب الأمر اعادة ترتيب العناصر فى الفصول التالية . وعلى أية حال فان القائمة التى نقترحها هنا لا ينبغى تطبيقها على صورتها ، بل هى قابلة للتعديل .

الشكل رقم (٥ — ١) استمارة تقويم البحث التربوى *

عناصر التقويم ومعاييره	١ مرفوض تماما	٢ ضعيف	٣ متوسط	٤ جيد	٥ ممتاز
١ ـ عبرعن المشكلة فى صياغة واضحة					
٢ ـ عرضت الفروض بوضوح					
٣ ـ أبرزت أهمية المشكلة					
٤ ـ وضعت المسلمات فى شكل واضح					
٥ ـ حدد مجال البحث					
٦ ـ حددت المصطلحات الهامة					
٧ ـ وضحت العلاقات بين المشكلة والبحوث السابقة					
٨ ـ وصفت خطة البحث على نحو دقيق					
٩ ـ ملاءمة خطة البحث لحل المشكلة					
١٠ ـ خطة البحث تخلو من نقاط الضعف النوعية					
١١ ـ وصف العينة					
١٢ ـ طريقة اختيار العينة ملائمة					
١٣ ـ وصف الطرق التى اتبعت فى جمع البيانات والاجراءات التى استخدمت					
١٤ ـ ملاءمة طرق جمع البيانات واجراءاتها لحل المشكلة					

	١ مرفوض تماما	٢ ضعيف	٣ متوسط	٤ جيد	٥ ممتاز
١٥ ـ الاستخدام الصحيح لطرق جمع البيانات واجراءاتها . ١٦ ـ تحقيق صدق النتائج ( ) وثباتها ١٧ ـ اختيار الطرق المناسبة لتحليل البيانات ١٨ ـ التطبيق الصحيح لطرق تحليل البيانات ١٩ ـ العرض الواضح لنتائج التحليل . ٢٠ ـ الصياغة الواضحة للنتائج . ٢١ ـ ربط النتائج بالشواهد التي انبثقت منها ٢٢ ـ تحديد التعليمات فى اطار العينة ٢٣ ـ كتابة التقرير بوضوح . ٢٤ ـ تنظيم التقرير على نحو منطقى . ٢٥ ـ عدم تحيز التقرير وموضوعية العلمية .					
٥ يشترط تطبيق كل هذه المعايير..					

أولا : المشكلة

- مقدمة
- خلفية المشكلة (وتتضمن بعض الجوانب منها : الاتجاهات الحالية فى التعليم وعلاقتها بالمشكلة / المشاكل التى لم تجد حلا بعد / اهتمامات المجتمع) .
- وصف لظروف المشكلة (الصعاب الأساسية / مجال الاهتمام / الحاجة التى دعت لدراستها) .
- الغرض من الدراسة (الهدف الرئيسى)التأكيد على النتائج العلمية
- القضايا التى يحاول البحث حلها أو الأهداف التى يدرسها .
- الافتراضات النظرية أو الجوهرية (المسلمات)
- الاطار المنطقى أو النظرى (حسب مقتضيات البحث) .
- تخطيط مشكلة البحث (توضيح العلاقات القائمة بين المتغيرات أو عرض المقارنات التي ستتعرض لها الدراسة) .
- عرض الفروض (عرض نظرى لهذه الفروض يتبعه عرض للاجراءات فى الفصل الأول أو فى الفصل الذى يعالج طرق البحث) .
- اهمية الدراسة ... وقد تتداخل مع وصف ظروف المشكلة
- وضع وتحديد تعريفات المصطلحات التى يستخدمها البحث (وهى فى أغلبها تتعلق بالمفاهيم ، أما المصطلحات الاجرائية فسيرد ذكرها عند دراسة طرق البحث) .
- مجال البحث وحدوده (تركيز بؤرة البحث) .
- ملخص للعناصر الأساسية التى ستتضمنها خطة البحث .

ثانيا : عرض موجز لما كتب عن المشكلة :

- تنظيم للفصل الحالى .. عرض عام .
- خلفية تاريخية للمشكلة (اذا اقتضى الأمر) .

* مايستهدفه عرض البحوث السابقة :

تعريف القارئ بما يوجد من بحوث تتعلق بالدراسة قيد البحث مع الاشارة إلى الباحث ، وزمن البحث ومكان اجرائه وما يستخدم فيه من مناهج وأدوات وطرق التحليل الرياضية والاحصائية (قد يرى الباحث أنه من الأنسب معالجة عرض البحوث السابقة فى فصل خاص بها) .

- التأكد من أهمية البحث وامكانية التوصل الى نتائج لها معنى ودلالة معينة بالحاجة التى دعت الى الدراسة .
- التوصل الى اطار عام نظرى (للمفاهيم) من خلال استعراض سريع للنظريات المختلفة واقامة الفروض على أساس هذا الاطار وتوضيح المنطق الذى قامت عليه . (إذا دعت الضرورة الى ذلك) .

ملحوظة :

فى بعض الدراسات النظرية البحتة نجد أنه من الأفضل وضع الفصل المتعلق بعرض ما كتب من بحوث سابقة بحيث يسبق الفصل الذى يتناول المشكلة و بذلك يمكننا توفير الاطار النظرى الذى تشتق منه وتنبثق عنه مشكلة البحث وفروضها وفى هذه الحالة نجد أن من الضرورى كتابة فقرة عامة فى بداية الفصل المتعلق بعرض البحوث السابقة يوضح فيها (الفقرة) الهدف الأساسى لإجراء البحث .

مصادر ملخصات البحوث السابقة

يوجد العديد من الدوريات التى تعرض على نحو عام ومتكامل المشكلات والبحوث التى اجريت فيها منها :

- ملخص البحوث التربوية Review of Educational Research
- دائرة معارف البحوث التربوية Encyclopedia of Educational Research
- نشرة العلوم النفسية Psychological Bulletin
- بعض الدوريات والمجلات التربوية فى البلاد العربية .
- المراجع المتخصصة ، البحوث العلمية المحدودة ، النشرات والدوريات العلمية التقارير الدراسات العملية ، و يفضل الرجوع فى معظم الاحوال الى تلك البحوث التى لم تمر عليها أكثر من عشر سنوات .
- المادة العلمية التى لم تنشر بعد (الرسائل العملية ، التقارير والبحوث التى قدمت فى المؤتمرات المتخصصة الأخيرة والتى لم تنشر بعد ولكن يمكن الحصول عليها عن طريق أحد مراكز مصادر المعلومات التربوية سواء فى البلاد العربية المتقدمة الأخرى .
- انتقاء المجلات العلمية وترتيبها وفقا للقضايا المطروحة للبحث، أو الفروض المقدمة ، أو الأهداف أو الأغراض المحددة فى الفصل الخاص بالمشكلة .
- ملخص مختصر للعرض عن بحوث .

ثالثا : مناهج أو اجراءات البحث :

- مقدمة عامة (اختيارية) .
- وصف منهج البحث أو أسلوبه (تجريبى / شبه تجريبى / ارتباطى / مقارن سببى / أو أسلوب مسحى) .
- خطة البحث (تحديد المتغيرات الرئيسية والمتابعة ومتغيرات التصنيف / أو أحيانا تكوين صياغة اجرائية لفروض البحث فى صورة صفرية بحيث تؤدى الى خطة بحث مناسبة تسمح بالاستدلالات الاحصائية) .
- الدراسات التمهيدية (Pilot) ومطابقتها لخطة البحث ، وأدواته وجمع البيانات وخصائص العينة .
- انتقاء أفراد العينة (وعلاقة العينة بخصائص المجتمع ككل) .
- أدوات البحث (الاختبارات/وحدات القياس / والمقاييس / والاستبيانات) .
- الاجراءات المستخدمة فى المجال الطبيعى Fiela أو الصيغة I B M أو المختبرية (وقد تأخذ صورة تعليمات تعطى لأفراد العينة أو صورة مواد توزع عليهم) .
- جمع البيانات وتسجيلها .
- تنظيم البيانات وتحليلها (التحليل الرياضى) .
- مسلمات مناهج البحث .
- قيود البحث (نقاط الضعف) .
- اعادة صياغة الفروض النظرية التى تضمنها الفصل الخاص بالمشكلة صياغة اجرائية تناسب خطوات التجربة والأدوات المستخدمة فيها أو تناسب خطة البحث (ويمكن صياغة الفروض فى صورة اجرائية صفرية بحيث تؤدى الى مجموعة ثالثة اختيارية من الفروض تتلاءم مع اخضاعها للاختيار الاحصائى) واعادة صياغة الفروض يمكن وضعها هنا اذا لم ترد فى فصل آخر .
- ملخص (اختيارى) .

رابعا : النتائج (تحليل / تقويم) :

- وضع النتائج فى جداول أو خرائط حسبما يتطلب الموقف .
- تكتب النتائج على محور الصلة بكل سؤال أو فرض طرح فى وصف المشكلة
- توضع عناوين مناسبة لكل قضية أو فرض طرح للبحث .
- الفصل بين الوقائع (الحقائق) وبين التفسيرات والاستدلالات والتقويم (واذا

اقتضى الأمر تخصيص قسم منفصل لكل من النتائج والتفسير) .

ملحوظة : يضطر الباحث فى الدراسات التاريخية أو الدراسات التتبعية للحالة طويلة الأجل أو فى الدراسات الانثروبولوجية الى ربط الوقائع ونتائجها بالتفسيرات بهدف التوصيل الى المستوى المطلوب من دلالة من البحث ، بشرط وفاء النص بتحديد ما هو وقائع وما هو تفسيرى .

— أن الاقسام المنفصلة التى ترد تحت عنوان « مناقشة أو « تفسير» أو « تقويم » تقوم كلها بربط النتائج مع الجانب النظرى للبحث و بعرض البحوث السابقة ومبرراته المنطقية .

— ملخص الفصل الرابع .

خامسا : الملخص ، النتائج النهائية ، التوصيات

ملخص مختصر لكل ما ورد فى الفصول الثلاثة الأولى وما ورد فى القسم الخاص بالنتائج فى الفصل الخامس .

— النتائج النهائية (ونهتم هنا بما تشير اليه النتائج الأولية من مغزى ودلالة ، وغالبا ما نعيد صياغة الفروض فى صورة استدلالية تميل الى الجزء القاطع وتؤدى الى التوصل الى التعميمات) .

التوصيات (تقديم الاقتراحات بشأن امكانية الاستفادة من النتائج عمليا أو توصيات بشأن القيام بأبحاث اضافية) .

معايير تقويم الصورة النهائية للبحث

أولا : عنوان التقرير

١ — يحدد العنوان ميدان المشكلة تحديدا دقيقا ، وغالبا ما يتضمن المتغيرات الرئيسية والثانوية مع الاشارة الى المجتمع الذى بحثت فيه .

٢ — صياغة العنوان فى صورة تسمح بتصنيف الدراسة فى فئتها المناسبة .

٣ — ترتيب كلمات العنوان على نحو يعطى التأثير المطلوب .

ثانيا : المشكلة

أ — وصف المشكلة وصياغتها :

١ — الاشارة الى أهمية المشكلة ومجالها وتحديد ونوعية البحث : أساسى تطبيقى .

٢ — تحليل دقيق للحقائق المعروفة السائدة وتفسيرها وعلاقتها بالمشكلة وكذلك تحديد

العوامل الفعلية التى أدت الى الأحساس بها ، أو العلاقات القائمة بين هذه العوامل وصلتها بمجال المشكلة .

٣ ــ بناء الأساس المنطقى السليم لانتقاء المتغيرات والعوامل التى ستتناولها الدراسة وتوضيح علاقتها بمجال المشكلة .

٤ ــ توضيح منظم منطقى للعلاقات القائمة بين الحقائق والمفاهيم التى ستقوم عليها المشكلة .

٥ ــ تحديد واضح للمشكلة فى صورة عنوان مناسب أو فى صورة عنوان جانبى (و ينطبق هذا ايضا على تقسيمات البحث الأساسية .

٦ ــ صياغة مشكلة البحث على نحو موجز و واضح لا غموض فيه (وتتضمن الصياغة المتغيرات الاساسية والتابعة والتصنيفية للقضايا الرئيسية قيد البحث أو لأهداف البحث) .

٧ ــ التمييز بين المشكلات والقضايا الخاصة بالمنهج وهل نبحث بغرض الكشف عن حقيقتها أو للتأكيد على قيمتها .

٨ ــ فى حالة الأبحاث النظرية أو الأساسية منها يجب التمييز بين الفرض (الذى قد يكون محددة لمفاهيم ذاته أو قد يكون وسيلة للوصول إلى أهداف برجماتية . و بين مشكلة البحث التى تهدف الى اكتشاف علاقات معينة أو أقامة مقارنات أو ملاحظة تغييرات) (علاقات سببية) تتعلق بفروض البحث الأجرائية فى ميدان المناهج .

ب ــ تحديد مجال البحث تحديدا كافيا :

١ ــ وذلك بتطبيق مجال البحث مع تجنب السطحية .

ج : عرض الكتابات والبحوث السابقة المتصلة بمجال المشكلة وتقويمها :

١ ــ كفاية وصلة البحوث والدراسات السابقة بالنسبة للبحث الحالى ، واجراءاته وتحليل بياناته .

٢ ــ بناء الاطار المنطقى أو النظرى على أساس البحوث المذكورة وأقامة صلة بينها و بين الدراسة قيد البحث .

د : صياغة واضحة محددة لمفاهيم البحث الحالى ومسلماته

هـ : صياغة دقيقة (١) للفروض أو (٢) نتائج النظريات أو (٣) أهداف دراسة ما

(و يلاحظ أن الاهداف فى مجال المناهج هى العنصر الشائع فى الأبحاث المسحية والوصفية) .

١ ــ تتضمن الفروض العلاقات والمقارنات .

٢ ــ استخلاص وعرض النتائج أو التنبؤ بها (أن وجدت) والمرتبطة بالفروض ارتباطا منطقيا (ونعني بذلك النتيجة مرتبطة بمقدماتها كأن نقول مثلا اذا كانت « أ » موجودة ، فان « ب » تتبعها بالضرورة) .

و: تحديد المصطلحات

١ ــ تحديد المصطلحات الأساسية والمتغيرات للمناهج تحديدا واضحا وعلى الاخص المصطلحات التى تعالج التراكيب البنائية) .

٢ ــ استخدام التعريفات الاجرائية كلما أمكن ذلك .

ثالثا : تخطيط البحث وأساليبه (الأجراءات) .

أ ــ الأساس المنطقي للبحث ، وبناؤه واستراتيجيته :

١ ــ تحديد ما اذا كان البحث يتضمن تغيرات في المناهج قابلة لتحكم الباحث (وهذا النمط عادة ما يوجد فى البحوث التجريبية) أو يتضمن ظروفا ذات أثر رجعي على بيانات سابقة كما هو الحال فى معظم الدراسات الميدانية وبحوث العلاقات الارتباطية .

٢ ــ الاستخدام الصحيح للنماذج ، وخرائط التدفق أو النماذج التخطيطية .

٣ ــ تحديد القيود المفروضة على صدق خطة البحث الداخلى والخارجى .

ب ــ وصف واضح لعينة البحث :

١ ــ طريقة انتقاء العينة (انتقاء عشوائى / انتقاء مزاوجة / المشاركة الاختيارية أو انتقاء يخضع لما هو متوافر) .

٢ ــ البيانات التى تثبت مدى تمثيل العينة للمجتمع التى تنتمى اليه .

٣ ــ المعلومات الخاصة بعملية ابعاد عينة وابقاء عينة أخرى .

جـ : اعطاء معلومات كافية عن مستوى ثبات وصدق أدوات القياس وتقنين خواصها الخواص السيكومترية للمقاييس والاختبارات المستخدمة .

د : وصف دقيق للاجراءات التنفيذية أو الميدانية لجميع البيانات مشتمل على تحديد مكان وزمان الحصول على البيانات .

هـ : التنسيق بين تحديد علاقة الفروض الصفرية (الاحصائية) وفروض البحث (المشكلة) .

و : تطابق المعالجة الاحصائية واجراءات تنظيم البيانات .

ز : اقامة الشواهد على القيام بدارسة تمهيدية .

ح : وصف الاجراءات بوضوح كاف تمكن الباحثين الآخرين من القيام باعادة البحث مستقبلا فى ظروف مغايرة .

ط : وصف لمسلمات مناهج البحث وطرقه (الاشارة الى كفاية نسبة الثبات أو صدق المقاييس وكذلك قدرة العينة على تمثيل المجتمع / الوفاء بمطالب الاختيارات الاحصائية .

رابعا : عرض البيانات وتحليلها :

ــ العرض المنسق المنطقى للبيانات فى اطار الفروض والاستنتاجات والأهداف أو الأسئلة المطروحة فى صياغة المشكلة .

١ ــ الاعتماد على البيانات الموضوعية ونبذ البيانات القائمة على التأمل أو الذاتية .

٢ ــ تطابق التحليل مع الحقائق المستخلصة .

٣ ــ عدم الاعتماد على أو تجنب التعميمات المبالغ فيها بحيث تتعدى البيانات المطروحة .

٤ ــ اظهار العلاقة بين نتائج البحث ونتائج البحوث السابقة المذكورة على نحو صريح واضح .

٥ ــ عرض النتائج السلبية والنتائج الايجابية المتعلقة بالفروض دون تشويه أو تحيز.

٦ ــ الأشارة الى العوامل التى لم يمكن ضبطها والمؤثرة فى نتائج البيانات ومناقشتها .

٧ ــ مناقشة جوانب الضعف فى جمع البيانات مناقشة أمينة مع اعطائها حقها فى التأكيد .

٨ ــ عدم الخلط بين الحقائق والاستدلالات ... والفصل بين تحليل النتائج و بين تفسير هذه النتائج ومناقشتها .

٩ ــ حل المشاكل الناتجة عن العناصر المتناقضة أو المضللة .

خامسا : الملخص والنتائج النهائية

أ ــ ملخص مختصر دقيق لكل من (١) المشكلة و (٢) مناهج البحث وأساليبه (٣) النتائج دون اضافة أية معلومات جديدة لا تتصل بالمشكلة .

ب ــ صياغة النتائج النهائية بحيث تتلاءم مع مجال ومستوى التعميم وربطها بالبيانات .

جـ ــ اظهار الحرص الدقيق فى صياغة النتائج النهائية .

د ــ توضع النتائج النهائية فى صورة تساعد الباحثين على فهمها وتحقيقها .

هـ ــ تنسيق النتائج النهائية مع احتمال تقبل أو رفض فروض البحث أو مع أهدافه والقضايا التى أثارها .

و ــ اثارة قضايا جديدة يمكن دراستها .. أو طرح مقترحات بالقيام بأبحاث اضافية فى مجال المشكلة ذاتها .

ز ــ تقديم التوصيات الخاصة باستغلال نتائج البحث اذا تناسبت مع الأهداف التى حددها البحث (وغالبا ما نجد هذه التوصيات فى البحوث المسحية والعملية) .

المناهج وتخطيط البحوث لها ودراساتها التقويمية .

تقبل البحوث ودراسات التقويم أو ترفض فى المناهج على أساس مدى عكسها للمعايير العلمية . فالنتائج التى يتوصل اليها البحث وما يترتب على هذه النتائج من تفسير قد تنهار تحت ضغط نقاط الضعف وعناصر التشويه الأخرى التى تشكك فى صدق هذه النتائج .

والضمان الوحيد الفعال لتجنب الوقوع فى هذه الأخطاء هو التخطيط السليم الكامل الذى يتنبأ بالمشاكل والصعاب و يعطى التبرير الكافى لتلك التى لم يمكن تجنبها . وغالبا ما تتولد فكرة طيبة لدى ناقد البحث حين يجد أن الدراسة المقدمة قد تنبات بامكانياتها وحدودها و بقدرتها على انتقاء أكثر الحلول ملاءمة لمشكلة ما .

وسنعرض الآن مجموعات من الارشادات التى تساعد فى التخطيط الجيد للبحث فى مجال المناهج ، وسنؤكد على بعضها بالتفصيل ، ونبرز علاقة البعض الآخر بأبحاث معينة .

صياغة مشكلة البحث : « أن السؤال الذى يصاغ صياغة جيدة لا يحتاج الا لنصف المجهود للتوصل الى حله

بعض الأخطاء الشائعة فى صياغة المشكلة :

١ ــ قد يقع الباحث فى خطأ جمع البيانات دون أن يكون لدية هدف أو خطة واضحة المعالم ، أملا فى التوصل الى معناها فيما بعد .

٢ ــ قد يعتمد الباحث على مجموعة من البيانات المتوافرة ويحاول أن يوائمها مع مشكلات بحثه واضفاء معنى عليها .

٣ ــ قد يصوغ الباحث أهداف بحثه فى عبارات عامة أو غامضة مما يجعل التفسير والنتائج النهائية مفروضة فرضا ، ومما ينقص من صدقها .

٤ ــ قد يقوم الدارس بمشروع بحثه دون الرجوع الى الكتابات السابقة فى الموضوع

٥ ــ قد يجد الباحث نفسه أمام موضوع ضيق يتناول جانبا محدودا لا يسمح بالتوصل الى تعميمات تتعدى حدود الموضوع ذاته و بذلك لا يسهم فى اضافة جديدة فى مجال البحوث التربوية .

٦ ـ ان اخفاق الدارس فى التوصل الى الفروض (مسلمات) واضحة تتعلق بموضوع بحثه قد تؤدى الى تقويمه على هذا الأساس .

٧ ـ قد يخفق الدارس فى التعرف على حدود البحث وقيود المنهج المستخدم فيه ضمنية كانت أم صريحة ، و يؤدى هذا به الى اغفال حدود النتائج التى يتوصل اليها وتداخلها مع مواقف أخرى .

٨ ـ أن اخفاق الدارس فى بناء بحثه على أساس أو اطار نظرى سليم لا يتيح له القيام بربط البحوث المتنوعة للمناهج فى نسق منتظم بحيث توفر للنظريات التربوية التغذية الراجعة والتقويم المستمر.

٩ ـ قد يخفق الدارس فى تصور فروضا بديلة تتحدى الفروض الأساسية و بذلك لا يتوصل الى نتائج تتحدى ما توصل اليه فعلا .

خطوات اعداد البحث :

أ ـ أجراءات (الخطوات الاجرائية) تحليل المشكلة :

١ ـ انتق مشكلة مثيرة لاهتمامك وتتطلب حلا .

٢ ـ اجمع البيانات والحقائق المتعلقة بالمشكلة .

٣ ـ تبين عن طريق الملاحظة مدى علاقة الحقائق بالمشكلة وصلتها بها .

٤ ـ تتبع العلاقات التى تربط هذه الحقائق على نحو يؤدى الى أساس المشكلة .

٥ ـ ضع عدة تفسيرات (فروض) لسبب المشكلة .

٦ ـ تحقق عن طريق الملاحظة والتحليل من صلة الفروض بالمشكلة .

٧ ـ تتبع مسار العلاقات القائمة بين التفسيرات التى توصلت اليها بحيث تعطيك استبصارا لحل المشكلة .

٨ ـ تتبع العلاقة بين الحقائق والتفسيرات .

٩ ـ ابحث المسلمات التى يقوم عليها تحليل المشكلة .

ب ـ تقويم المشكلة : الاعتبارات الشخصية :

١ ـ هل تتمشى المشكلة مع توقعات الباحث وكذلك مع توقعات الآخرين ؟

٢ ـ هل تثير المشكلة اهتماما لدى الباحث دون ان تعرضه لآراء متحيزة .

٣ ـ هل لدى الباحث المهارات الضرورية وكذلك القدرات والمعرفة التى تمكنه من بحث ودراسة المشكلة ، واذا لم تتوفر فيه ، هل بامكانه اكتسابها ؟

٤ ــ هل يمكنه الحصول على الادوات والاجهزة والمختبرات وأفراد العينة التى يحتاجها البحث ؟

٥ ــ هل يتوفر لدى الباحث الوقت والمال لا تمام البحث ؟

٦ ــ هل يستطيع الباحث الحصول على بيانات كافية ؟

٧ ــ هل تتفق المشكلة مع اهداف واحتياجات المعهد أو المجلة العلمية (الدوريات) التى سيقدم لها البحث ؟

٨ ــ هل يمكن للباحث الحصول على تأييد الادارات المعينة وتوجيهاتها للقيام بالبحث ؟

تقويم المشكلة : اعتبارات اجتماعية :

١ ــ هل يخدم التوصل الى حل المشكلة فى ميدان المناهج ، و يؤدى الى زيادة الرصيد المعرفى لهذا الميدان ؟

٢ ــ هل يكون للنتائج قيمة عملية للمربين ، ولأولياء الأمور، والمرشدين .. الخ ؟

٣ ــ ما هى احتمالات تطبيق النتائج من حيث عدد الأفراد المستفيدين منها وسنوات التطبيق المتوقعة ، ومجال الاستفادة الممكنة ؟

٤ ــ هل يعتبر البحث نسخة من بحوث أخرى اجريت أو تجرى على نحو كفء .

٥ ــ اذا تم تغطية هذا البحث ، هل يفتح المجال لبحوث أخرى متوسعة ؟

٦ ــ هل حدد موضوع البحث تحديدا كافيا بحيث يمكن تناوله على نحو كامل وفى نفس الوقت له ما يبرر القيام به ؟

٧ ــ هل من المتوقع أن يشك فى قيمة النتائج لعدم سلامة أدوات البحث وأساليبه بحيث لا يمكن الوثوق بها ؟

٨ ــ هل من المتوقع أن يؤدى البحث الى تطوير بحوث أخرى ؟

عشر خطوات تؤدى الى تخطيط جيد للبحث :

الاحساس بالمشكلة : ما الذى دعاك الى الاهتمام بالمشكلة ؟

الاطار النظرى للمشكلة : هل فى الامكان وضع المشكلة فى اطار نظرى يوفر لها البناء السليم ؟ و بتعريف آخر، هل يمكنك البدء من نقطة منطقية تتمتع بمفاهيم سائدة فى المناهج ؟ هل يمكن للباحث بناء نظرى يضم افكاره ويحددها و يوجهها الاتجاه السليم ؟

٣ ــ تحديد هدف البحث :

ـ ما الذى تنوى دراسته ؟
ـ ما هى أهداف البحث العريضة ؟
ـ حدد المشكلة .

٤ ـ ما هى الأسئلة التى تطرحها :

عند الانتهاء من البحث ، ما هى الاسئلة التى تتوقع لها اجابات مقنعة مقبولة ؟

٥ ـ صياغة الفروض أو الاهداف :

ـ وضح فروض البحث التى تنوى اختبارها وفحصها ، أووضح أهداف البحث خاصة .
ـ راع الوضوح وتأكد من انك تصوغ الاهداف أو الفروض على نحو سلوكى يمكن ملاحظته بالقدر الذى يؤدى الى تقديم موضوعى للنتائج .

٦ ـ وضح خطوات البحث :

ـ حدد افراد العينة .
ـ حدد طريقة انتقاء العينة .
ـ حدد الظروف التى أحاطت بجمع البيانات .
ـ حدد العوامل والمتغيرات التى سيتناولها البحث .
ـ حدد أدوات القياس وأسلوب جمع البيانات المستخدمة .
ـ حدد طريقة تحليل هذه البيانات وكذلك اسلوب تفسيرها .

٧ ـ المسلمات :

ما هى المسلمات التى طرحت عن كل مما يأتى :ـ
ـ طبيعة السلوك الذى تتناوله الدراسة .
ـ الظروف التى تحيط بهذا السلوك .
ـ ادوات البحث وأساليبه .
ـ العلاقة بين الدراسة الحالية و بين الأشخاص الآخرين والمواقف الأخرى .

٨ ـ حدود البحث :

ـ ما هى حدود البحث وما هى حدود النتائج المتولده عنه ؟
ـ ما هى حدود وأمكانيات اسلوب البحث ومناهجه ؟

(خصائص العينة / المتغيرات التى لا يمكن التحكم فيها / نسبة الخطأ فى أدوات القياس / والمؤثرات الاخرى فى الصدق الخارجي والداخلى) .

٩ ـ المحددات :-

- كيف حددت مجال الدراسة ؟
- هل ركزت الاهتمام على بعض الجوانب المختارة للمشكلة .. أم على الجوانب الهامة ؟ أم على مجال محدود للعينة ؟ أو على مستوى معين حدد درجة تعقيد المشكلة ؟

١٠ ـ تعريف المصطلحات :

- وضع قائمة بالمصطلحات الاساسية المستخدمة وتحديدها ، وخاصة تلك التى تثير معانى مختلفة .
- التأكيد على الصياغة السلوكية الاجرائية لهذه التعاريف .

مزايا القيام بدراسة تمهيدية :

١ ـ من مزايا الدارسة التمهيدية أنها توفر الفرصة لاختبار مبدئى للفروض ، يؤدى بدوره الى اختبار فروض وضعت على نحو محدد فى الدراسة الرئيسية ، وقد يرى الباحث فى ضوء هذه الخطوة تعديل بعض الفروض ، وابعاد بعضها ، أو وضع فروض جديدة .

٢ ـ تمد الدراسات التهيدية الباحث بالافكار والاساليب او الدلالات التى لا يمكن التوصل اليها من قبل ، مما يساعد الباحث على التوصل الى نتائج واضحة محددة من خلال الدراسة الرئيسية .

٣ ـ تتيح للباحث فرصة مراجعة الاجراءات الاحصائية والتحليلية التى يزعم استخدامها مما يؤدى الى تقويم كفاءتها فى تناول البيانات ، أو الى ادخال التعديلات عليها حتى تحقق مستوى عالياً من الكفاءة .

٤ ـ أن الدراسة التمهيدية تقلل من أخطاء المعالجة ، بمعنى أن ما تكشف عنه من مشاكل يمكن التغلب عليها وتفاديها فى اعادة تصميم البحث .

٥ ـ قد تؤدى الى توفير المال والوقت اذ كان من الممكن أن يبذلا فى بحث لا طائل منه .. ولسوء الحظ ، أن معظم الابحاث أو الافكار التى أدت اليها غير مثمرة عند تنفيذها فى الميدان أو فى المختبر . و بذلك توفر الدارسة التهيدية للبحث المعلومات التى تؤدى الى اتخاذ قرار بشأن الاستمرار فيه أو العدول عنه .

٦ ـ وفى الدراسة التمهيدية ، قد يستخدم الباحث عددا من بدائل القياس ، لانتقاء أفضلها وأكثرها فعالية . وكلما كانت خبرة الدارس قليلة كلما كانت فائدته أعظم

من أجراء البحوث التمهيدية حتى اذا قامت على عشر حالات .

الاخطاء الشائعة التي يقع فيها الباحثون المبتدئون :

أ ــ اخطاء شائعة عند صياغة البحث :

١ ــ ارجاء اختيار المشكلة الى حين الانتهاء من جميع أو معظم المقررات .

٢ ــ تقبل أول فكرة للبحث تطرأ على ذهن الباحث أو يقترحها البعض وذلك دون تمحيص أو فحص دقيق لها .

٣ ــ اختيار مشكلة واسعة أو غامضة لا يمكن بحثها على نحو مفيد .

٤ ــ اعداد الفروض على نحو غير واضح و بدون اختبارها .

٥ ــ الاخفاق فى مراعاة طرق البحث أو اجراءات التحليل عند وضع خطة البحث المبدئية .

ب ــ أخطاء شائعة فى عرض الكتابات السابقة فى موضوع البحث :

١ ــ يقوم الباحث بعرض سريع غير دقيق للكتابات السابقة و يتعجل بالبدء فى مشروع البحث مما يؤدى الى تجاهل الدارسات السابقة وما تحتويه من أفكار قد تفيد البحث الذى يقوم به .

٢ ــ يعتمد الباحث اعتمادا كبيرا على المصادر الثانوية .

٣ ــ يركز الباحث على نتائج البحوث السابقة و بذلك يغفل ما يمكن أن تقدمه هذه البحوث من معلومات مفيدة عن طريق البحث وأدوات القياس المستخدمة ... الخ .

٤ ــ يغفل مصادر المعرفة الاخرى (باستثناء مجلات ودوريات التربية) مثل الصحف والمجلات المشهورة والتى قد تحتوى على مقالات فى موضوعات تربوية .

٥ ــ يخفق فى تحديد حدود الموضوعات التى يتناولها فى عرضه للبحوث السابقة ، فمحاولته تغطية مساحة عريضة قد تثبط همته أو توقعه فى اخطاء عديدة وعلى النقيض ، محاولته تقييد مجال العرض للبحوث السابقة تؤدى به الى اغفال مقالات وبحوث عديدة متعلقة بموضوع بحثة على نحو ما يفيده فى تخطيط أفضل لبحثه .

٦ ــ ينقل عن البيبلوجرافيا بيانات بطريقة خاطئة لا تساعده فى تحديدمصدرهافيما بعد .

٧ ــ يملأ البطاقات بكمية كبيرة جدا من البيانات مما يكشف عن عدم فهم الدارس لموضوع بحثه ، فيتبين المعلومات المتعلقة بالموضوع .

جـ ــ أخطاء شائعة عند جمع البيانات :

١ ــ لا يهتم الباحث باقامة علاقات طيبة مع أفراد العينة مما يؤدى عدم تعاونهم معه ، أو الى اتخاذهم موقفا سلبيا ينقص من صدق الاختبارات والمقاييس الاخرى .

٢ ــ قد يضعف الدارس من خطة بحثة اذا حاول ادخال تعديلات ليحوز رضاء ادارة المدرسة التى اختار عينة البحث منها .

٣ ــ اخفاق الباحث فى شرح أهداف المقاييس المستخدمة للمعلمين أو لادراة المدرسة مما يدعوهم الى عدم الاقتناع بجدواها ، وهذا بدوره ينتقل الى التلاميذ و يكون من نتيجته تعاون ضئيل بين الباحث وادراة المدرسة .

٤ ــ اخفاق الباحث فى تقييم المقاييس المتوفرة لديه تقييما دقيقا قبل انتقاء ما يصلح منها لبحثه ، و يؤدى هذا الاخفاق الى استخدام مقاييس غير صادقة أو غير مناسبة .

٥ ــ يخطىء الباحث حين يستخدم مقاييس ذات ثبات منخفض مما يؤدى الى اخفاء المتغييرات الحقيقية والاختلافات ذات الدلالة .

٦ ــ قد يستخدم الباحث انماطا من المقاييس ليس لديه الكفاءة المطلوبة لتطبيقها .

د ــ الأخطاء الشائعة عند استخدام ادوات القياس المقننة :

١ ــ يخفق الباحث فى مراجعة صدق المحتوى لمقاييس التحصيل بالنسبة لمجال بحثه

٢ ــ يخفق الباحث فى تقنين أو ضبط دور المعلم فى مرحلة جمع البيانات ، مما يؤدى الى تحيز نااتج عن :

أ ــ اعطاء تعليمات غير موحدة ،

ب ــ تدريب بعض تلاميذ العينة مع أهمال الآخرين .

جـ ــ اختلاف درجة المساعدة التى يتلقاها التلاميذ أثناء الاختبار .

٣ ــ قد ينجح الباحث فى مراجعة صدق المقاييس وثباتها النهائى ولكنه يخفق فى حساب وتقدير صدق وثبات درجات الاختبارات الثانوية بالرغم من تأثيرها فى التحليل النهائى للبحث .

٤ ــ يستخدم الباحث الاستبيانات الشخصية (أو أساليب وصف الذات الاخرى) فى مواقف تشجع المفحوصين على عدم اعطاء صورة حقيقية عن شخصياتهم واعطاء انطباع حسن لدى الباحث .

٥ ــ يفترض الباحث ان الاختبارات المقننة تقيس الجوانب التى يرغب قياسها ، و يسلم بذلك دون تقييم لصدق البيانات المتوفرة .

٦ ــ يحاول الباحث استخدام أنماط من المقاييس لم يتلق التدريب الكافى لتطبيقها

وتحليل أو تفسير نتائجها .

٧ ــ يخفق فى الاستفادة من الوقت المتاح له لاجراء الاختبارات على نحو أمثل ، فيستخدم اختبارات طويلة بينما كان فى مقدوره استخدام اختبارات قصيرة تفى باحتياجات مشروع بحثه .

٨ ــ لا يقوم الباحث باجراء تجارب تمهيدية على ادوات القياس ، مما يؤدى الى ارتباك الاجراءات الادارية اثناء جمع البيانات الاولى ، و يؤدى هذا الارتباك بدوره الى التحيز ضد البحث .

هـ ــ اخطاء شائعة عند استخدام أدوات الاحصاء :

١ ــ استخدام ادوات احصائية غير مناسبة او خاطئة فى التحليل .

٢ ــ البدء بجمع بيانات البحث ثم محاولة انتقاء وسيلة احصائية يمكن استخدامها فى التحليل .

٣ ــ الاعتماد على خطوة احصائية واحدة بينما يمكن تطبيق عدة خطوات فى تنظيم البيانات وتحليلها ، و يؤدى هذا الى اغفال نتائج هامة لها دلالتها فى البحث .

٤ ــ تطبيق ادوات احصائية واستخدامها عند تحليل البيانات لا تتفق مع خصائص هذه الادوات ، و يؤدى هذا الى نتائج غير دقيقة تجانب الحقيقة .

٥ ــ المبالغة فى التأكيد على الفروق الصغيرة ذات الدلالات الاحصائية .

٦ ــ يتجنب الباحث التحليل المؤدى الى ايجاد معاملات الارتباط . فى حالة استحالة تطبيق .

٧ ــ استخدام اسلوب خاطىء فى حساب معامل الارتباط ، كأن يستخدم الباحث الارتباط الثنائى بينما كان من الاجدى استخدام الارتباط الثنائى بحساب المتوسطات .

٨ ــ استخدام معادلات التصحيح فى ظروف غير مواتية بهدف اخفاء دلالة ومعنى على النتائج.

و ــ أخطاء شائعة عند وضع خطة البحث وتحديد أساليبه :

١ ــ اخفاق الدارس فى تحديد وتعريف عينة البحث .

٢ ــ انتقاء الدارس لعينة صغيرة لا تسمح باجراء تحليل لأدوات المجموعات المشتقة منها .

٣ ــ محاولة القيام ببحثه مستخدما أفراداً متطوعين .

٤ ــ اضعاف خطة البحث وذلك بادخال التعديلات عليها لملاءمة جمع البيانات لظروف الدارس .

٥ — يثقل الدراس عينات بحثه بالكثير من المطالب فى محاولته لجمع بيانات وفيرة ، و بذلك يرفضون التعاون معه .

٦ — محاولة الدارس ضغط فترة البحث واختصارها الى فصل دراسى واحد بالرغم من انها تحتاج الى مدة تتراوح من سنتين الى ثلاث سنوات .

٧ — اخفاق الدارس فى وضع خطة جمع البيانات بقدر من التفصيل يتيح تجنب أخطاء معالجة هذه البيانات .

٨ — البدء فى جمع بيانات بحثه دون القيام بدراسة تمهيدية أو اختبار أدوات القياس وخطوات تنفيذها .

ز — أخطار شائعة عند تطبيق المنهج التاريخى فى البحث :

١ — اختيار مجال للبحث لا يتوفر فيه معلومات كافية للقيام بدراسة مفيدة أو لاختبار الفروض بقدر كاف

٢ — الاعتماد على مصادر ثانوية للمعلومات وخاصة فى الدراسات المتعلقة بفترات زمنية قديمة .

٣ — محاولة دراسة مشكلات عريضة غير محددة .

٤ — اخفاق الدارس فى تقييم البيانات والمعلومات التاريخية على نحو دقيق .

٥ — يسمح الدارس لعوامل التحيز الشخصى أن تؤثر فى خطوات البحث واجراءاته .

٦ — عند كتابة تقرير البحث يسرد الباحث الحقائق دون الربط بينها للوصول الى تعميمات لها دلالة .

ح — أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج الوصفى فى البحث :

١ — اخفاق الدارس فى صياغة أهداف البحث على نحو واضح محدد .

٢ — يربط اجراءات جمع البيانات بأهداف البحث على نحو عام مما لا يساعد على التوصل الى بيانات كمية لمشكلة البحث .

٣ — يقوم الدارس بانتقاء عينة البحث بما يتلاءم مع ما يتوقعه من نتائج بدلا من اختيار عينة عشوائية .

٤ — لا يضع الدارس تخطيطا لاسلوب التحليل الذى يستخدمه ، و يرجئ ذلك الى ما بعد جمع البيانات .

٥ — يضع طرق جمع البيانات على نحو يفتح المجال أمام نتائج متميزة (الاستبيانات ، جدول المقابلات الشخصية ، استمارات الملاحظة ... الخ) .

ط ـ اخطاء شائعة عند استخدام الاستخبارات :

١ ــ استخدام الاستخبارات فى دراسة مشكلات يفضل فيها أساليب اخرى .

٢ ــ لا يعطى اهتماما كافيا عند تصميم هذه الاستخبارات أو عند اختيار فعاليتها .

٣ ــ تطرح الاستخبارات عددا كبيرا من الاسئلة تحتاج الى فترة طويلة من الفحوص .

٤ ــ لا يهتم بتنظيم المصفوفات ، أو بمراعاة القواعد االغوية ، أو طريقة الطباعة ، وكلها أمور تساعد على فهم المفحوص لما يطلب منه .

٥ ــ لا يراجع عينة من الافراد الذين لم يستجيبوا للاستخبار فى محاولة لكشف عن سبب رفضهم له .

ى : اخطاء شائعة عند القيام بالدراسات المبنية على أسلوب المقابلة :

١ ــ لا يضع الدارس خطة واضحة مفصلة للمقابلة .

٢ ــ لا يقوم بعدة مقابلات تمهيدية مع المفحوصين بهدف تحديد المهارات التى تتضمنها .

٣ ــ لا يحتاط لتعصب المفحوص أو تحيزه .

٤ ــ لايوفر الأساليب التى عن طريقها يحسب معامل ثبوت المعلومات الناتجة عن المقابلة .

٥ ــ يستخدم ألفاظاً لا يفهمها المفحوصون

٦ ــ يطلب معلومات لا يتوقع من المفحوصين الالمام بها .

ك ـ اخطاء شائعة عند استخدام الدراسات التى تعتمد على الملاحظة :

١ ــ لا يقوم الدارس بتدريس الاشخاص الذين سيقومون بالملاحظة ، مما يؤدى الى بيانات غير صحيحة .

٢ ــ يستخدم استمارات تثقل المفحوص بما تتطلبه من معلومات .

٣ ــ لا يضع ضمانات تحول بين من يقوم بالملاحظة وبين التدخل فى الموقف الذى تتم فيه الملاحظة أو محاولة تغيير هذا الموقف .

٤ ــ محاولة تقييم أنماط نادرة من سلوك أفراد العينة مما يؤدى الى معلومات تجانبها الصحة .

ل : أخطاء شائعة عند تحليل المحتوى :

١ ــ يختار الدارس المحتوى على أساس توفره وليس على أساس تمثيله لمطالب البحث وأهدافه .

٢ ــ لا يحقق صدق وثبات اجراءات تحليل المحتوى وخطواته .

٣ ــ يستخدم أنماطاً من التصنيف غير محددة .

م ـ اخطاء شائعة عند دراسة العلاقات (بين المتغيرات) :

١ ـ يفترض الدارس ان النتائج التى توصل اليها عن طريق المقارنة والتعليل أو عن طريق تحديد الارتباط نتائج تدل على علاقة سببية عليه .

٢ ـ يستخدم فى ابحاث المقارنة عينات متباينة لا توفر متغيرات متقابلة لا تؤدى الى نتائج يمكن تفسيرها .

٣ ـ محاولة الدارس التوصل الى أسباب أنماط عريضة من السلوك تتضمن مجموعات متباينة و يؤدى هذا الاسلوب الى نتائج غير متسقة عريضة بل ومتعارضة لا تساعد فى التوصل الى علاقات واضحة .

٤ ـ يحاول الدارس القيام بدارسة ترابطية على ما يتوفر له اصلا من بيانات ، بدلاً من جمع البيانات التى تحتاج لها الدراسة .

٥ ـ ينتقى متغيرات ارتباطية لم تثبت فائدتها فى دراسات سابقة .

٦ ـ لا يستفيد من النظريات التربوية أو نظريات علم النفس فى طريقة انتقائه لمتغيرات العلاقة فى بحثه .

٧ ـ يستخدم أساليب ارتباطية بسيطة فى بحث يتطلب أساليب الارتباط الجزئى أو المتعدد للكشف عن تفاعل المتغيرات .

٨ ـ يطبق مستويات معادلة سبيرمان لاستخراج معامل الارتباط على علاقات لا تتوفر فيها خصائص المعادلة . مما يؤدى الى اخفاء معنى ودلالة على نتائج غير هامة .

٩ ـ يستخدم أسلوبا تعسفيا و يفرضه فرضا على تفسير العلاقات .

١٠ ـ الاخفاق فى توفير المعايير اللازمة للقياس فى دراسة المهارات المركبة أو فى دراسة أنماط السلوك .

ن ـ اخطاء شائعة عند تصميم البحوث التجريبية :

١ ـ لا يراعى الدارس الاختلافات بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة مما يؤدى الى نتائج غير صحيحة .

٢ ـ يستخدم الدارس حالات قليلة جدا مما يؤدى الى أخطاء كثيرة فى العينة والى نتائج غير مفيدة .

٣ ـ يخفق الدارس فى تقسيم المجموعات الرئيسية الى مجموعات ثانوية تقتضيها مواقف معينه لاعطاء نتائج لها دلالتها .

٤ ـ عند تنظيم المجموعة الضابطة يختار أفرادها حسب متغيرات لا ترتبط بدرجة كافية مع المتغير التابع .

٥ ــ يحاول ان يزاوج أفراد العينه حسب ثلاثة أو أربعة متغيرات ، وفى محاولته هذه يفقد عداد كبيرا من الافراد حيث لا يتوافر لهذا العدد نظير.

٦ ــ يحاول الدارس ان يضع تصميما متوازنا لمشكلات يتباين الاداء فى كل منها حسب أسلوب المعالجة المستخدمة فيها .

ش ــ اخطاء شائعة عند القيام بابحاث الاداء :

١ ــ يختار الباحث (واضع المنهج) مشكلات تافهة يجرى عليها بحثاً ادائياً .

٢ ــ البدء في المشروع قبل قيام المدرسين المشاركين فى البحث بدراسة المشكلة وتحديدها بدقة .

٣ ــ يخفق الباحث فى دراسة وتقييم المصادر الثانوية العامة المتعلقة بالمشكلة .

٤ ــ يخفق الباحث فى الحصول على مساعدة المستشار المختص ، أو يحاول الحصول عليها بعد قيامه بخطوات عشوائية سببت فى ارتباك المشروع .

خ ــ اخطاء شائعة عند تنظيم البيانات :

١ ــ لا يضع الباحث نمطا منظما للتقدير أو لتسجيل البيانات .

٢ ــ يفوته تسجيل التفصيلات أو المتغيرات فى اجراءات التقدير وخطواته مما لا يساعده على وصفها فيما بعد فى التقرير.

٣ ــ لا يراجع عمليات التقدير بحثا عن أية اخطاء .

٤ ــ يغير اجراءات التقرير اثناء قيامه بوضع الدرجات .

ت ــ اخطاء شائعة عند كتابة البحث :

١ ــ لا يعد الدارس مسودات للمعلومات والبيانات أثناء جمعها ، وبذلك يصعب عليه وصفها فى البحث فيما بعد .

٢ ــ يرجىء كتابة النسخة الاصلية للبحث الى ما بعد الانتهاء من دراسته .

٣ ــ ينظم المعلومات المقتبسة من الكتابات السابقة زمنيا بدلا من تنظيمها وفقا للموضوعات التى تتناولها .

٤ ــ يعالج كل موضوع فى « الكتابات السابقة » على نحو آلى فيعطيها مساحات متساوية دون النظر لاهمية كل منها .

٥ ــ لا يربط بين المعلومات التى اقتبسها من البحوث السابقة .

٦ ــ لا يعطى وصفا كافيا للعينة أو لأدوات القياس المستخدمة .

٧ ــ يناقش النتائج الثانوية التى كان من الافضل وضعها فى جدول ،ولا يؤكد على

النتائج العامة .

طرق تخطيط البحث وتقييمه :

برنامج التقيم : ويشتمل على ثلاث خطوات أساسية :

١ ــ صياغة الاهداف على نحو واضح يمكن ملاحظته .
و يدعونا هذا الى تحديد الهدف مما يساعدنا فى معرفة تحقيقه . وتشير الصياغة الواضحة للاهداف الى متطلبات الدراسة من التدريب والمعلومات الخاصة بتقييم الأهداف الموضوعة .

٢ ــ حدد الاجراءات والاساليب التى تحقق بلوغ هذه الاهداف ، وعلى الأخص الأساليب التى تحسن من أداء التلميذ وتعينه على بلوغ الأهداف ، وكذلك المواد وطرق التدريب وأساليب رفع الدافعية ، وأساليب توفير بيئة التعلم المثلى التى تساعد فى رفع كفاءته .

٣ ــ ضع مقاييس التقييم وأساليب التغذية الراجعة للتحقق عن مدى تقدم التلميذ وتقييم ناتج التعلم فى ضوء الأهداف الموضوعية .

معايير التقييم ومقاييسه (انتقاء العناصر مرجعية المعيار) :

١ ــ صياغة معايير التقييم فى عبارات واضحة وأفعال سلوكية .

٢ ــ انتقاء أو تصميم مقاييس متنوعة لكل هدف .

٣ ــ وضع جدول لعينة عناصر القياس والموضوعات التى تقيسها .

٤ ــ استخدام وسائل احصائية مناسبة لتحليل نتائج التعليم وتقيمها .

تقيم البحوث الجديدة فى مجال المناهج :

عند تطبيق نتائج البحوث التربوية فى مجال المناهج والتى لم تحدد تحديدا دقيقا نجد أنها تتباين فى درجات الفشل والنجاح وفقا للظروف المحيطه بالتطبيق وللتقليل من عدم اتساق نتائج هذه البحوث يجب أن تحدد تحديدا دقيقا مع وصف المجالات الممكنة لتطبيق محتواها والأشارة الى القيود التى تحد من هذا التطبيق وهذا يضمن نجاح أية محاولات لاعادة القيام بالبحث على نحو مناسب .

تقسيم البحوث الكبيرة الى اجزاء يمكن تطبيقها والاستفادة منها :

لا يتوفر فى المشروعات الكبيرة ولأسباب لا يستطيع الباحث التحكم فيها ، شروط التخطيط الجيد أو أساليب البحث السليمة ، الا أننا قد نصل الى تقييم لها وذلك بالتركيز

على جزء منها . أى أننا نقيم البحث كله تقييا عاما ، ثم نقيم جزءا منه تقييا مركزا منهجياً .

نماذج للبحوث المدرسية فى مجال المناهج : وتتضمن ثلاثة اختبارات :

١ ـــ يقوم بالبحث شخص لا ينتمى الى المدرسة أو مصمم المنهج يهدف الى دراسة موضوع لا يتعلق ببرامج المدرسة أو بالمنهج ذاته وهذا النمط من الابحاث يتسم بالدقة البالغة الا أنه غير قابل للتطبيق .

٢ ـــ يقوم بالبحث مصمم المنهج أو المدرس ذاته فى أثناء العمل المدرسى (وهذا النمط قابل للتحقيق الا أنه لا يتسم بالدقة البالغة) .

٣ ـــ يشعر مصممو المنهج وكذلك المدرسون بالحاجة الى القيام ببحث يتعلق بالنشاط الصفى ، الا أنهم يضعون خطة البحث بمساعدة اخصائيين فى البحوث لضمان توفير طرق جيدة للبحث وأساليب احصائية . وهذه البحوث تعطى نتائج يمكن تطبيقها فى تصميم المنهج أو المدرسة ، وكذلك الاستفادة بها فى التوصل الى نظريات تعلم . (وهى بهذا تتسم بالدقة وقابلية التطبيق) .

وضع اجراءات التحليل الآلى (Computer) وتنظيم البيانات :

بدأت الدراسات التى تقوم على الحسابات المعقدة والبيانات الهائلة تأخذ فى أعتبارها وتهتم بدور الالآت الحاسبة فى تنظيم البيانات وتحليلها . وتتميز الآلات الحاسبة بخاصيتين أساسيتين فى السرعة وحجم البيانات التى يمكن أن تعالجها ، ومن هنا نرى التكاليف الباهظة التى تنضوى على استخدامها أصبح لها ما يبررها ، فهى تستطيع ان تقوم بتنظيم بيانات هائلة تحتاج لأسابيع أو شهور فى ثوان أو فى دقائق معدودة .

الا أن استخدام الآلات الحاسبة Computer يتوقف على مراعاة عدة جوانب عملية :

١ ـــ يجب أن توضع البيانات فى صورة « شفرة » تناسب المتطلبات المدخلية للحاسبات وفى العادة يتبع فى ذلك الشروط التى يجب مراعتها عند استخدام البطاقات المثقوبة فى اجهزة IBM (حزم تتكون من ١٠ صفوف × ٨٠ عمود) مع ترجمة جميع البيانات الى قيم عددية أو فى صورة حروف . و يتضح من ذلك ضرورة الاستعانة بمتخصص يترجم البيانات الخام الى لغة الكمبيوتر باستخدام آلة ثقب خاصة و بإتباع قواعد اللغة الخاصة بالكمبيوتر المستخدم .

٢ ـــ يقوم الكمبيوتر بتنظيم البيانات وتحليلها عن طريق برامج خاصة به . فاذا ما واءم الدارس متطلبات بحثه وتحليله مع ما هو موجود فعلا من برامج ، فانه سيوفر تكاليف

وضع برامج جديدة أو تكاليف تعديل برامج قديمة لتلائم متطلبات بحثه ، ومن هنا نرى أهمية التحرى عن توفر خدمات الكمبيوتر و برامجه ومدى تلائمها مع البحث .

* **مقترحات بخصوص تسجيل البيانات :**

ـــ عند استخدام خدمات الكمبيوتر يجب استشارة المتخصصين ، وعلى وجه العموم فإن كل عنصر من عناصر البيانات يجب أن تترجم على نحو يمثل العمود أو الاعمدة المناسبة للبطاقات المثقوبة لجهاز IBM و ينصح باجراء تجربة تمهيدية لتسجيل هذه البيانات وتنظيمها وذلك لتجنب أى صعوبات فى المستقبل .

* **ينبغى مراعاة الحرص عند استخدام تحليل البيانات آليا :**

قد ينخدع الباحث المبتدئ بما يمكن أن يقوم به الكمبيوتر، لذا ينبغى توخى الحرص فيما يلى :ـــ

توقع الأخطاء :

بالرغم من أن دوائر الكمبيوتر وما لها من تنظيم دقيق تحقق دقة بالغة ، الا أن الاخطاء الصادرة من استخدام الانسان لها قد تظهر فى صورتين :

أولا : قد تستخدم بطاقات الكمبيوتر المثقوبه IBM بطريقة خاطئة لأحد الاسباب الآتية :

١ ـــ قد يتضمن برنامج الكمبيوتر نفسه خطأ ما (وهى اخطاء من الصعب تحديدها فهى لا تحدث بنظام واحد) .

٢ ـــ قد يصيب آلة اصدار التعليمات للكمبيوتر خلل ما .

٣ ـــ سوء استخدام الأشرطة الممغنطة المسجل عليها برنامج الكمبيوتر.

ويمكن التأكد من كل ذلك بمراجعة البطاقات المثقوبة وتحقيق صدق بياناتها .

ثانيا : مشكلة سرية المعلومات :

ترقى الجوانب التقنية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر (برامج ، المعالجة الاحصائية الخاصة بها) الى مصاف السرية التامة ، فالباحث لا يمكن أن يرى ماذا يجرى بداخل الكمبيوتر، وليس له أن يثق بما يعطيه من نتائج ، و يقنع بما يخبره به المتخصصون . وهذا الحال لا يسبب اى اشكال بالنسبة للعديد من أغراض البحوث المختلفة ، وأما فى حالة البحوث المسحية Exploratory فيجب مراجعة البيانات بدقة ولا يتأتى ذلك الا بتنظيمها يدويا .

الفصـــل الســـادس
تقويم خطط المنهج الدراسى

ان التخطيط لعملية تقويم المنهج الدراسى يعتبر أمرا أساسيا ، اذ يكون التقويم للمنهج الدراسى ركنا هاما من أركان عملية التخطيط للمنهج ، لان ذلك يعطيه القيم التى يمكن عن طريقها تحديد مدى نجاح هذا المنهج .

على أنه اذا كانت عملية التخطيط تعنى من ناحية أننا نجد أنفسنا أمام نتيجة لها عدة خيارات لا جدود لها ، ففى هذه الحالة نكون بصدد تخطيط سوفسطائى لا يستند الى الواقع .

طبيعة عملية التقويم :

بالرغم من وجود هدف واحد أساسى لعملية تقويم المنهج الدراسى فان لهذه العملية محكات متعددة فعملية التقويم نتيجة لتحصيل التلاميذ الذين يدرسون فى الشعب الدراسية المختلفة تعتبر النمط الأول لهذه المحكات . ان هذا النمط من عملية التقويم أمر معروف لدى معظم المدرسين والاداريين ويمكن انجاز تلك العملية من خلال الاختبارات المختلفة ، وكذلك تحديد وتقدير انجازات التلاميذ التحصيلية والقيام بتشخيص التقدم الفردى لكل طالب على حده ، ومن ثم فان القيام بعملية المقارنة بين أعمال الطلاب ومنجزاتهم ، وما أحرزه بعضهم من تقدم على البعض الآخر يعتبر نمطا من أنماط التقويم .

وهناك نمط ثان لا يقل أهمية عن سابقه وهو عملية تقويم المنهج الدراسى نفسه ومن ثم يجب أن نتساءل فى هذا الشأن عن :ـــ

ا ـــ هل يؤدى المنهج الدراسى الغرض الذى وضع من أجله ؟

بـــ وهل الأسباب ذاتها التى وضع من أجلها المنهج لا تزال باقية ؟

جـــ وهل وقع الاختيار على أحسن الصيغ والأساليب التعليمية فى ضوء الأهداف المحددة للمنهج ؟

دــ هل المضمون لما سوف يقدم للطلاب قد اختير على أحسن وجه ، و يفى بالغرض المنشود ؟

و يعتبر النمط الثالث والأهم من محكات عملية التقويم هو ذلك النمط الذى يعطى الحكم الصحيح على ملاءمة وكفاءة الترتيبات التى يقوم بها الاداريون ومديرو المدارس ، وكذلك تقويم الكيفية التى تدار بها المدرسة نفسها .

علـى أنـه يـنـبغى أن يراعى عند القيام بأية عملية للتقوم أن هناك نوعا يطلق عليه اسم « التـقـوم الـتشخيصى » و ينبغى أن يكون مستمرا فى كل عملية تعليمية وفيا يلى تفصيل لذلك :

التقوم التشخيصـــــى :

أن الـتـقـوم الـتشخيصى يعتبر من أهم عمليات التقوم اذ أنه من المعروف أنه حين يبدأ الـتـلاميذ خبرة تعليمية جديدة (سواء علي مستوى المنهج ، أو مستوى مادة دراسية جديدة أو موضوع جـديـد فـى صـف جـديـد) فانهم يبدأون هذه الخبرة بخلفية متباينة ، وخبرة مختلفة وكـفـاءة متقار بة أيضا . وهكذا فان التقوم التشخيصى ضرورى عند البدء فى تطبيق منهج جـديـد ، وذلـك لتحديد المستو يات الفردية للتلاميذ من حيث الكفاءة ، ولتميز أولئك الذين حـقـقـوا اتـقـانـا لـعـنـاصر التعليم المطلوبة و بالتالى لعناصر المنهج ، ولذا نجد أن هذا التقوم الـتـشـخـيـصى يساعدنا على تصنيف التلاميذ الى مجموعات للبدء فى تنفيذ المنهج ، والقيام بالعملية التعليمية .

وهـذا الـتـقـوم التشخيصى كثيرا ما يستند على أدوات اختبار ية من النوع التجميعى ، سواء أكـانـت اخـتـبـارات مقننة ، أو اختبارات من اعداد المعلم حيث تزودنا بقياس شامل للـكـفـاءات والمهـارات المـتـضـمنة والمتوقعة فى المنهج عند اتمام فترة من فترات التعليم ومن الحكمة ان نستخدم اختبارات تشخيصية يضعها بعناية مصممو المنهج والمعلمون .

وعـنـد المستوى المدخلى للمنهج الدراسى يظهر التلاميذ فى مستو يات مختلفة من الكفاءة والمهارة ، ولذا نجد ان التشخيص فى هذه الحالة يحدد المستوى المدخلى الذى نبدأ به لتطبيق المنهج وعـمـلـيـة التعليم بالنسبة لغالبية التلاميذ . وسوف نجد بين التلاميذ فروقا فى الكفاءة بحيث يكون من الميسور ان نقسمهم الى عدة مجموعات للتعلم ، حتى يستطيع المعلم ان يبدأ مع كل مجموعة على حسب مستواها المدخلى ولكى تتقدم بمعدلات متفاوتة .

والـتـقـوم الـتـشخيصى لا يقتصر علي تحليل كفاءة المستوى المدخلى للتلاميذ فحسب ، وذلـك لأن هـذا الـتـشـخـيـص يـنـبـغى ان يستمر ليحقق جزءا من التغذية الراجعة التقوعية الاساسية وذلك لتصميم وتطو ير المنهج من خلال عملية التعليم على نحو مستمر .

التقوم التكو ينى والتقوم التجميعى (الشامل) : Formative and Summative Evaluation

هـنـاك طـر يـقـة اخرى يمكن ان تنظر من خلالها الى عملية تقوم المنهج الدراسى وذلك يـتـأتى مـن الـشروط الخاصة بالتقوم نفسه ، وطر يقة بناء هذا التقوم والوسائل التى اتبعت للقيام بتلك العملية والاسباب التى من اجلها وضعت تلك النتائج والمحصلات المعنية .

لقد قدم بلوم وهاستنجز ومادانس Bloom, Hastings and Madans (١٩٧١) فى السنوات الأخيرة مفهوما للتقويم التجميعى أو الشامل Summative Evaluation وكذلك مفهوما للتقوم التكوينى Formative Evalution . وفى الصفحات التالية سوف نؤكد على هذين المفهومين من خلال مناقشة نوعية كل منها .

وقد اهتم بلوم وزملاؤه بالعمل الذى بدأ به سكريفن scriven (١٩٦٧ حيث استفادوا من ذلك فى معالجة موضوع التقويم عامة ، وعملية تقويم المنهج الدراسى خاصة .

ويهتم التقويم التجميعى أو الشامل Formative Evaluation بالمنهج الدراسى ، كما يهتم بالتدريس وعملية التعليم نفسها والغرض منه هو المساهمة فى تطوير البرنامج التعليمى وتحسينه . ولذا نجد أن هذا النوع من التقويم يجب أن يكون جزءا متمما لعملية التخطيط للمنهج الدراسى .

ومن هنا ، فاننا لا نكون قادرين على القيام باتخاذ أية قرارات تربوية نهائية ما لم تمدنا عملية التقويم التجميعى أو الشامل بما نستطيع أن نستفيد منه فى هذا الموضوع .

والتقويم أو الشامل من شأنه أن يمدنا بعملية قياس فعلية لخطة المنهج الدراسى بالاضافة الى عملية التعلم ذاتها ، حيث يتزود الطلاب بالمواد الدراسية المختلفة عن طريقها .

أما التقويم التكوينى Formative Evaluation فهو يهتم فى المكان الأول بكفاءة خطة المنهج الدراسى وأجزائه بشكل مستمر ، وهذا يؤدى الى الاعتقاد بأن كلا التقويمين يتداخلان و يتمازجان ، وعليه فأن التميز بينهما هو فى التوقيت الخاص بكل منهما وكذلك الفوائد المرجوة من كل . ان صانع القرارات فى التقويم التكوينى يخضع الخطة كلها للتدقيق والتمحيص ، كما أن هذا النوع من التقويم نجده متنوع الأهداف والغايات ، وأمثلة ذلك : دراسة المناهج التعليمية المتعلقة بعلم الأحياء ، واختيار الكتب الدراسية الجديدة للمرحلة الابتدائية ، وانشاء مقرر دراسى جديد فى العلوم الانسانية بالمدرسة الثانوية ، هذا الى جانب اعداد المدرس للأهداف السلوكية .

من كل هذه الشواهد المذكورة آنفا ، وكذلك المعلومات المتعلقة بنوعية المنهج الدراسى وكذا الأنواع المختلفة من أنماط السلوك والعادات ، يمكن أن تتخذ القرارات بما يجب أن يقدم للتلاميذ فى المادة التعليمية على مستوى المرحلة الدراسية وما يجب أن يكون عليه المنهج

بصفة عامة ، ولكي يقوم مصممو المناهج والمعلمون بتطبيقها والتعرف على مدى كفاءتها ينبغي عليهم أن يضعوا في اعتبارهم عند تقويمهم لها ــ كما هو الحال في العملية التعليمية ــ رعاية الأنماط التالية من التقويم :

١ ــ تقويـــم « مدخلى » لتحديد مستوى بداية التعليم .

٢ ــ تقويم لتحديد معدل خطوات تنفيذ المنهج الدراسى ، وبالتالى خطوات عملية التعلم والتدرج فيها ، وذلك لتوفير تغذية مرتدة عن المتعلمين بالنسبة لكل من المتعلم والمعلم ، ومصممى المنهج على السواء .

٣ ــ تقويم نهائى لتحديد مدى تحقق الأهداف العامة والخاصة فى المنهج .

٤ ــ تقويم نهائى لتحديد التحصيل النهائى للمتعلمين .

والنمطان الأول والثانى من التقويم يطلق عليها اسم التقويم التكوينى Formative Evaluation، لأن هدفها الأساسى هو مساعدة مصمم المنهج والمعلم بالاضافة الى المتعلم نفسه . ولذا نجد أن التقويم التكوينى من شأنه أنه يزود المتعلم ــ وبالتالى المعلم ومصمم المنهج بتغذية مرتدة من أخطاء المتعلم ، ومعدل تقدمه ، ومستوى تحصيله الذى يرتبط بالمستوى المقبول من الكفاءة .

ويعتبر التقويم التكوينى من أهم عمليات التقويم ، لأنه يساعد التلاميذ على اكتساب الكفاءة الضرورية فى المادة الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعلم .

ولذا نجد أن التقويم التكوينى الذى يعكس تقدم التلاميذ ــ كثيرا مايكون مرجعى المحك أى أنه يتصل بمستويات نوعية من الكفاءة تبين الحد الأدنى من الأداءات المطلوبة قبل التقدم لوحدات جديدة من التعليم . ويمكن استخدام طريقة « المرجع المعيارى » Norm Reference فى التقويم التكوينى . والمرجع المعيارى هذا يستخدم الأداء النسبى للتلميذ داخل الجماعة ، بدلا من تحديد مستوى كفاءة أو مهارة محددة لتقدير كفاءة التلميذ ومهارته .

والنمطان الثالث والرابع اللذان سبق التنويه عنهما يعتبران من أنماط التقويم التجميعى أو الشامل Summative Evaluation ولهذا نجد أن التقويم التجميعى أو الشامل يستهدف تقديرا عاما لتحصيل التلاميذ فى المنهج الدراسى بأكمله ، أو فى وحدة ما فى مقرر دراسى . ويمكن أن يعتمد هذا التقويم على محك ، ويمكن أيضا أن يكون هذا المحك مرجعى المعيار ، وكثيرا مايستخدم كأساس هام لتحديد نجاح المنهج الدراسى وكذلك مستوى

التلميذ فى مقرر هذا المنهج أثناء و بعد عملية التعلم أو لتحديد المستوى التحصيلى النهائى للتلاميذ .

والتقويم التكوينى وكذلك التقويم التجميعى يعتبران عنصرين أساسيين للمنهج الجيد والتعليم الناجح ، ولكن مصممى المناهج والمعلمين كثيرا ما يركزون اختباراتهم على التقويم التجميعى مع قدر قليل جدا من التقويم التكوينى . وعكس هذا ينبغى أن يتبع بالنسبة لهذين النمطين للتقويم اذا أريد سواء للمنهج أو لعملية التعليم أن يبلغا أقصى كفاءة لكل منهما . وفيما يلى سوف نفرد لكل من هذين التقويمين عرضا خاصا لكل منهما على حده حتى يمكن للقارئ التعرف بعمق على خصائص ومقومات كل منهما .

التقويم التكوينى . *Formative Evaluation*

ان التقويم التكوينى هو ذلك التقويم الذى يستخدم بين الفترة والأخرى مع التقدم والمضى فى عملية تصميم المناهج الدراسية وكذلك عمليتى التعليم والتعلم المصاحبة لها وهذا النوع من التقويم يزودنا بما يلى :

١ ـ تقديرات مؤقتة لمحتويات المنهج الدراسى وكذلك لتقدم التلاميذ أثناء العملية التعليمية .

٢ ـ تشخيصات محددة لنواحى القوة والضعف سواء على مستوى المنهج الدراسى أو مستوى التلاميذ عند تطبيق هذا المنهج .

٣ ـ تغذية راجعة منتظمة يستفيد منها مصمم المنهج الدراسى وكذلك يستفاد من هذه التغذية الراجعة لكل من المعلم والتلميذ أثناء العملية التعليمية .

مما سبق يمكن القول : أنه لابد وأن يكون التقويم التكوينى مرجعى المحك ، أي أنه يتصل على نحو ما بمحك معيارى يعتبر الحد الأدنى المقبول لمستوى الآداء فى كفاءة المنهج المصمم ، أو المهارات التى يكتسبها التلاميذ ، والتى على أساسه يمكننا أن نجيز هذا المنهج .

واذا اريد للتقويم التكوينى أن يزود مصمم المنهج الدراسى والمعلم والمتعلم بتوجيه وارشاد نافعين فانه لابد أن يشتمل هذا التقويم على تقدير متكرر ، لكى يزودنا بتغذية راجعة منتظمة دالة على مدى التقدم التحصيلى . وهذا يتيح للمعلم والمتعلم على السواء أن يمضيا فى عملهما بمعدل مناسب ، وأن يسرع أو يبطئ كل منهما حسب الضرورة ، أو يعود ادراجه ، أو يتخذ بدائل أخرى ، أو يستمر على نفس البديل الذى بدأ به ، ليعالج نواحى الضعف عنده . وقد يتجه اتجاهات أخرى . ليحقق تعزيزا عن طريق وسائط أخرى ، وأشكال للتعلم وأن يقفز الى الأمام حين يحقق الكفاءة والمهمات المطلوبة . كل هذه الخطوات

والنتائج السالف ذكرهاـ تعتبر تغذية راجعة لمصمم ذلك المنهج الدراسى ، بل هى امارات دالة على مقدار ما يحقق من أهداف المنهج الذى صممه لتلك العملية التعليمية وعلى أساس ذلك يمكن لمصمم المنهج هذا أن يعيد تخطيط المنهج و يصممه حتى تتحقق هذه الأهداف المرجوة منه .

والشكل رقم (٦ ــ ١) كما جاء فى كتاب جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق « أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، ١٩٧٨ » يوضح أحد أنظمة التعليم والتقويم .. بل هو يفسر مدى العلاقة بين التعليم والتقويم فى المراحل المختلفة لعملية التعلم وهناك عوامل عديدة لابد من النظر اليها بعين الاعتبار وهى كما يلى :ــ

١ ــ المتطلبات القبلية . Entry Requirements

٢ ــ الفترة الزمنية ــ متغيرة ولكنها تقدر للجماعة .

٣ ــ صياغة أغراض المنهج و بالتالى عمليات التعلم المستمدة منه وهى غالبا تتطلب أن نهتم فى الشأن بما يلى :

أ ــ صياغة الأهداف العامة والخاصة بألفاظ سلوكية .

بـ ــ تحديد مستو يات الكفاءة والمهارة المتوقعة .

جـ ــ مشاركة الأهداف بين المعلمين والمتعلمين .

د ــ تخطيط استراتيجيات المنهج ، وعملية التعلم المصاحبة له .

هـ ــ اختبار مكونات المنهج ، والمادة التعليمية .

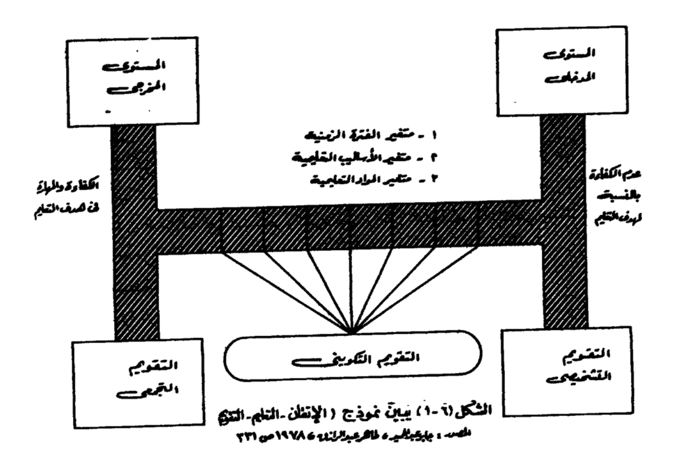
٤ ــ التقويم القبلى التشخيصى لتحديد المستو يات التى يبدأ منها المنهج وكذلك عمليات التعليم المصاحبة له .

٥ ــ الأنشطة التعليمية التى يحتويها المنهج الدراسى ، والتى تنفذ أثناء عملية التعلم ، مع القيام بتقويم تكوينى أثناء العملية وعمل التصحيحات اللازمة ، وعودة الى اتخاذ بديل مناسب لنفس النشاط اذا لزم الأمر .

٦ ــ التقويم البعدى (التجميعى أو الشامل) .

٧ ــ ترتيبات لمعالجة نقط الضعف والأخطاء أو الرجوع لمسالك بديلة وذلك مع نسبة صغيرة من تلاميذ صف من نوع الصف الذى من أجله وضع المنهج الدراسى .

وتختلف طرق تصحيح العيوب والأخطاء التى تستخدم لمتابعة التقويم التكوينى باختلاف نضج المتعلم ، ومستوى الصعوبة التى برزت عنده وقد تشتمل هذه الطرق على تعليم مفرد Individualized Instruction وعلى تعليم فى جماعات صغيرة أو كبيرة ، وعلى عروض سمعية و بصرية . وقد تتطلب مواقف ومواد تعلم جديدة أو تعليم مبرمج Programmed Instruction على سبيل المثال .



الشكل (٦-١) يبين نموذج (الإتقان - التعلم - التقويم)

المصدر: جابر عبد الحميد، طاهر عبد الرازق ١٩٧٨، ص ٣٣١

التقويم التجميعى أو الشامل : Summativ Evaluation

ان الأغراض العديدة للتقويم التجميعى تشتمل على :—

١ — تقدير مدى كفاءة المنهج الدراسى موضوع الدراسة .

٢ — تقدير مدى تحصيل التلاميذ أو كفاءتهم فى نهاية التعلم الذى وضع من أجل هذا المنهج .

٣ — تزويدنا بأساس لوضع درجات أو تقديرات بطريقة عادلة للمقرر أو المنهج .

٤ — تزويدنا ببيانات يمكن — على أساسها — أن يعدل و يعاد تخطيط المنهج موضوع الدراسة .

والتقويم التجميعى يلخص التقدم فى التعلم لكل من المتعلمين كأفراد وجماعات تبعا للمنهج الدراسى المصمم . على أن يكون هذا التقويم مرجعى المحك ، و يستند الى معايير ثابتة أو مستويات للكفاءة والمهمات تتحدد عند تصميم المنهج وكذلك عند بداية عملية التعلم .

وقد يكون التقويم التجميعى فى أشكال التعلم الأخرى أما مرجعى المحك أو مرجعى المعيار .

ان هذه المستويات للتقويم (التشخيصى ــ التكوينى ــ التجميعى) حيوية وهامة سواء فى عمليات تصميم أو تخطيط المناهج وهى هامة ــ كذلك فى عملية التعلم سواء أكان جماعيا أو فرديا ، وعلى سبيل المثال يمكن تحديد معايير ثابتة أو توقعات نوعية سواء للمنهج الدراسى أو ما يقوم به المعلمون فى ممارساتهم فى عمليات التعليم ، ويمكن استخدام اجراءات علاجية واختيار بدائل للتعلم وتستخدم الأهداف باعتبارها محورا للمنهج أو للتعليم ، والتقويم .

ومن الواضح هنا أنه يمكن أن يشترك فى هذه العملية مصمم المنهج والمعلم ، وذلك للمساعدة على تحديد وتمييز التوقعات التعليمية . وفضلا عن ذلك فان كل اداة من أدوات القياس ، وكل أسلوب من أساليب التقويم التى أوردناها هنا ــ قابلة للتطويع ، لكى يتلاءم المنهج وعملية التعليم ، المصاحبة له على أنه من المهم فى هذا الشأن والذى يجب التأكيدعليه هو ــ ان مصممى المنهج والمعلمين ــ ينبغى أن يختاروا الطرق والاستراتيجيات المناسبة للتقويم فى كل مرحلة من مراحل التعليم بحيث تكون واضحة ومحددة عند تصميم المنهج وذلك لكى يستطيعوا تقدير المحتوى النوعى الذى يقومون بتصميمه أو بتعليمه ، أو تقدير لمدى بلوغ الأهداف التى وضعت لهذا المنهج ، وكذلك مدى تحقيق هذه الأهداف .

نظرة جديدة فى ميدان التقويم :

منذ أواخر الستينات والتربويون يبذلون الجهد المتواصل والكبير بصدد تقويم المناهج التربوية المختلفة .

واذا كان لنا أن نسمى هذا التقويم الموجود حاليا فى معظم مدارسنا علما ، فانه ولا شكل علم يعانى آلام المرض ، وذلك لان النتائج والمحصلات التى بين أيدينا والتى يكشف عنها هذا النوع من التقويم الذى نمارسه فى مدارسنا ، ان لم يكن غير مجد ــ فهو فى الغالب ــ لا يمكن أن يحقق النتائج والمحصلات من حيث الفاعلية .

وفى السنوات القليلة الماضية قد استحدثت طرق جديدة للتقويم تخدم هذه العملية التى نحن بصددها . وقد قام بذلك فريق من التربويين الأكفاء الذين توصلوا الى تقويم يستند على التحليل المنطقى للأمور .

وأخيرا فانه يمكننا أن نقول أنه يوجد الآن نوع من التقويم للمنهج الدراسى وان هذا النوع من التقويم قد أخذ مكانه الصحيح فى عملية التخطيط التربوى السليم .

لقد جاءت هذه الخطوة الناجحة فى مجال التقويم والمتمثلة فيما قام به « رالف تيلور» Ralph Tyler فى الثلاثينات ، هذا بالاضافة الى التقدم فى تكنولوجيا التقويم فى مختلف العمليات التربوية الأخرى .

لقد أكد تيلور أن التربية تعتبر عملية تغيير أو تعديل في السلوك ، ومن هنا فان عملية التقويم تشتمل على مدى ما يصل اليه هذا التغيير فى السلوك وهذا معناه أنه على التربوى في جميع خطط المناهج الدراسية أن يبدأ بتحديد الأهداف والغايات المنشودة ، وبعد ذلك تأتى عملية البحث عن التغيرات التى يجب أن تاخذ شكلها فى الصفوف الدراسية المختلفة .

وعليه فالتقويم ــ إذاً يمكن أن يعطينا فكرة واضحة عما يحدث من التغير المنشود . وبالنسبة للطريقة المتبعة لدى تيلور فان هذا التقويم يعتمد فى الأساس الأول على المعطيات والنتائج فهو ــ إذاً ــ يعتمد على الاختبارات المختلفة التى تعطى للطلاب أيضا ، وعلى ما يحرزونه ــ من الدرجات ، وعلى العمليات المختلفة للتعرف على مستوياتهم العلمية ، الخ ...

ويمكن اعتبار الاختبارات الهادفة التى يعقدها المدرس لطلابه أثناء النشاطات التى تحدث فى الصف الدراسى ، وكذلك الاختبارات الدورية والامتحانات الخاصة والعامة والنسب المئوية التى تبين الانجازات المختلفة للطلاب ما هى الا تعبير عن عملية التقويم للمنهج .

وعليه يمكن القول بأن كل ما ذكر سابقا يوضح لنا سمة ونوع التقويم التقليدى السائد والمعروف حتى يومنا هذا فى المؤسسات التربوية ، ولهذا فاننا لا نرى أى جهد يذكر للقيام بعملية التقويم هذه ، وهل يمكننا أن نعتبرها صحيحة وكافية لمعرفة لماذا قدم ــ بالذات ــ هذا النشاط التربوى أو ذلك البرنامج الدراسى ، أو أى مظهر من مظاهر التربوية المختلفة ؟ أو لماذا قدم نوع ما من المعلومات ليكون مادة من المواد التربوية ؟ ولأى هدف قدمت هذه المعلومات ؟

وحتى الآن لا يزال التقصير وارد فيما يخص التقويم السليم لفاعلية أى برنامج دراسى معين ومدى ملاءمته لمتطلبات أولئك الدارسين واحتياجاتهم .

وقد قدم « جلاس » Glass (١٩٧٣) مفاهيم جديدة لعملية التقويم التربوى حيث أنه قام بفحص دقيق لثلاثة من أساليب تقويم المناهج الدراسية ، بما في ذلك ما قدمه رالف تيلور . ووصل الى انه رفضها جميعا وقام بتقديم طريقة بدلا عنها فقد انتقد « جلاس » « طريقة تيلور » فى التقويم ، وقال أنها لا تقوم على الدراسة المسبقة بحيث تكون مفيدة وفعالة فى ميدان تقويم المناهج الدراسية ، وعليه فانه قدم اتجاها جديدا فى هذا النحو قد سماه « بالتقويم المستجيب » Responsive Evaluation

وفى هذا الشأن يلخص « جلاس » طريقته هذه بأننا عند أى عملية تقويم نقوم بعملية الملاحظة أولا ، ثم نأتى بردود أفعال مختلفة لهذه الملاحظة . وفى الوقت نفسه نجد أن « ويتروك وويلـــــى » Wittrock and wiley (١٩٧٠) قاما بتأييدات ودفاع عن أعراض جديدة فى ميدان التقويم ومن ثم فقد استحدثت طرق جديدة توضح مفهوم ومعنى التقويم السليم والفعال .

وفى الماضى لم تكن الدراسات المتعلقة بالتقويم جزءا من البحث العلمى والتى على أساسها يمكن للتربويين المساهمة والحكم على كل من عمليتى التربية والتعليم .

تعريف جديد لعملية التقويم :

ويمكن القول بأن هذه المفاهيم الجديدة لقوانين وأنماط التقويم أدت الى تعريف جديد بل نهج جديد فى ميدان التقويم وهذه المفاهيم الجديدة تؤكد على التغير الهام فى القوانين والأغراض المختلفة المتعلقة بعملية التقويم .

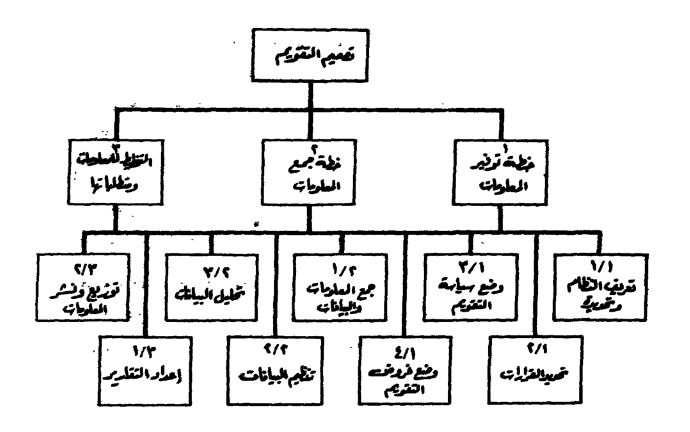
ولنستشهد أولا بما جاء فى تقرير « تيلور » المنبثق عن أعماله فى هذا الشأن فى الثلاثينات فيقول : « عملية التقيم هى ــ أساسا ــ عملية تقدير للمدى الذى تحققت من خلاله الأهداف التربوية والثقافية عن طريق البرامج التعليمية والمنهاج الدراسى » .

وبما أن الأهداف التربوية تحدث تغيرا فى سلوك الانسان فكثيرا ما تحدث هذه الأهداف التحولات المرغوبة فى سلوك الطلاب وحينئذ يعتبر التقويم طريقة لتقدير مستوى التغيير الذى حدث فى نمط وسلوك مجموعات الدارسين .

وبناء على ما تقدم يكون أفضل تعريف جديد للتقويم ــ حسب اعتقادنا ــ هو أن التقويم السليم لمفهوم التربية والتعليم ليس الا عملية التخطيط والأخذ والعطاء للمعلومات النافعة والمفيدة ، والتى تؤدى ــ بدورها ــ الى اتخاذ القرار المناسب من بين الخيارات المطروحة .

ولذا نجد أن « كرونباخ » Cronbach (١٩٦٣) فى محاولته الرائدة لوصف المفهوم الجديد للتقويم ، يقرر : أن عملية التقويم يمكن أن توصف بأنها عملية الحصول على المعلومات بالإستفادة منها فى عملية اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالبرنامج التعليمى أو التربوى .

ان العمل الذى قام به ستيفليم Stufflebeam



شكل ٦-٢ يوضح الأسلوب العام فى تصميم عملية التقويم ومراحلة المختلفة

المصدر : ستفلبيم Stufflebem ، ١٩٧١ ، ص ١٠٦

(١٩٧١) كما هو موضح فى الشكل رقم (٦ ـــ ٢) والذى يبين كلا من المظاهر والأبعاد الثلاثة لعملية التقويم بمفهومه الجديد حيث تعتمد هذه الأبعاد الثلاثة على خطة توفير المعلومات المطلوبة ، وخطة الحصول على المعلومات ، ثم التخطيط للمعلومات ومتطلباتها ، كل هذا أدى الى الحصول على عمل تحليلى للنظام على شكل نموذج وعليه نجد أن فى الشكل رقم (٦ ـــ ٢) تلخيصا وعرضا للخطوات الواجب اتباعها فى عملية التحليل الذى يؤدى الى التقويم المطلوب .

وكما نرى من الشكل (٦ ـــ ٢)أن عملية التقويم هذه تتكون من النشاطات التالية :

١ ـــ تحديد المواد التى يراد تقويمها ولأنواع القرارات التى سوف تخضع لعملية التقويم .
٢ ـــ نوع البيانات والحقائق المطلوبة والتى يمكن أن يتزود بها صانع القرارات .
٣ ـــ أنواع الحقائق والبيانات والمعلومات لصياغة واتخاذ هذه القرارات .
٤ ـــ تعريف المحكات والمعايير لتحديد قيمة المواد المراد تقويمها .
٥ ـــ تحليل الحقائق والمعلومات والبيانات على ضوء ذلك المعيار أو المحك القياسى .
٦ ـــ تقديم المعلومات لصانعى القرار .

ويـنـبـغي ملاحظة أن اتخاذ القرار ليس جزءا من عملية التقويم ذاتها . فالتقويم هو الذى يقـدم المعلومات المطلوبة لصانعي القرار ، أما عملية اتخاذ القرار فتتضمن عملية الانتقاء من بين البـدائل المطروحة ومن يقوم بعملية التقويم ، وهذا سوف يوضح حتما الشيء الأفضل للقـرار المعين ، الا أن هـذه الطريقة قد تبعده عن كونه مقدما حيث يصبح فى هذه الحالة حكما .

ان وجهة النظر هنا تتلخص فى أن الغرض الكلى والشامل لعملية التقويم هو خدمة عملية اتخاذ القرار والتعريف بهذا القرار.

نماذج التقويم :

حينما نتعامل مع تخطيط المناهج الدراسية فاننا فى الواقع نتعامل مع عملية التقويم بشكل كـلى اذ تحـتوى عـلى تـعريف الأهـداف والـغايات التربوية المختلفة والتخطيط للمنهج الـدراسى ، وتطبيق خطط المنهج الدراسى ، وتقويم ذلك المنهج بالاضافة الى طرق التدريس الـتى تصاحبه ، وقد يكون من غير الملائم أن نتعرض للموضوع بشكل تفصيلى بالنسبة لطرق وفـنـون الـتـقـويم ، ولـكننا سوف نقترح هنا ثلاثة نماذج للتقويم ، والتى نعتقد أنها تشكل فى الـوقـت الحـاضر المـفـهوم الأقـرب لمـعـنـى الـتـقـويم ، وسـوف نضع المراجع والمصادر المختلفة للمعلومات التى تساعد المقوم فى مهمته و بعد ذلك نقوم بتحديد الهدف ، وطبيعة تقويم المنهج الدراسى .

والنماذج الثلاثة المقترحة هى :ـ

أولا : الانسجام والتطابق . « ستاك » Stake (١٩٦٧) .

ثانيا : التقويم المنهجى أو النظامى .

ثالثا : طريقة التناقض والتعارف . « بروفاس » Provus (١٩٧١) .

وعلى ضوء الاهـتـمام بعملية التقويم فى وقتنا الحاضر نجد بالاضافة الى ما تقدم نماذج وأشكالا أخرى مختلفة لهذه العملية . وكذلك نجد أن هناك العديد من المؤسسات التربوية التى تقدم الوسائل المختلفة المفيدة فى هذا الميدان ، والكثير من الخدمات الفنية الضرورية ، والتقديرات النظرية ، ووجهات النظر المختلفة ، التي هى في نفس الوقت عامل مساعد فى عملية التخطيط ، وفى تطوير وتحسين عملية التقويم ، وفيما يلى تلخيص النماذج الثلاثة :

أولا : نموذج الانسجام والتطابق (Congruence-Contingency) ستاك (١٩٦٧) :

أن الشكل رقم (٦ ــ ٣) يوضح هذا النموذج ، ففى المكان الأول نجد أن هذا النموذج

بيانات تقويم البرنامج التعليمي

الأساس المنطقي للبرنامج | معايير غايات التعليم وأهدافه | معايير المشاركة والملاحظة | معايير المستويات القياسية للأداء | معايير الحكم الشخصي على البرنامج

* ظروف موجودة سابقة للموقف
- خصائص التلاميذ
- خصائص المعلم
- محتوى المنهج
- مواد المنهج
- المواد التعليمية
- الموقع الطبيعي
- التنظيم المدرسي
- الوكلاء العلم المجتمع

* أنماط التفاعل
- رموز الاتصال والتفاعل
- توزيع الوقت
- تتابع الوقائع والأحداث
- برنامج التعزيز
- المناخ الاجتماعي

* نتائج التعلم
- تحصيل التلاميذ
- اتجاهات التلاميذ
- مهارات التلاميذ الحركية
- التأثير الخاص على المعلم
- التأثير الخاص على المعهد

أ | ب | ج | د

- مثال (أ) : مواصفات المنتج والناشر لمواد المجموعة التعليمية .
- مثال (ب) : تقارير المعلم عن تقدم الطالب .
- مثال (ج) : آراء الخبراء (معلم/مدير/خبير تربوي/نواب المجتمع/...) عن المواصفات المعرفية التي تتطلبها الحالة التعليمية المختلفة .
- مثال (د) : قرار الإدارة بشأن صلاحية خطة الزيارات الميدانية والرحلات العلمية .

شكل (٦-٣) نموذج التطابق والتوافق في مجال التقويم التعليمي

المصدر : روبرت ستاك Stake ، ١٩٦٩ ، ص ١٦

يؤكد على توضيح وتعداد لأنواع المعلومات والحقائق والبيانات الأخرى التي يحتاج اليها المقوم وهي : الأوضاع والحالات التعليمية والثقافية السابقة ، والتي يمكن أن تكون لها صلة بالنتائج ، والكثير من صور التعامل بين المدرس والطلاب ، وبين الطالب وزميله وبين المؤلف والقارئ ، ... الخ .

فالحقائق والبيانات المختلفة ــ مهما كانت العناصر المكونة لها ، ومهما بالغنا من عدم الاهتمام بها ادراكها ــ برغم ذلك كله ــ في الاثنتي عشرة خلية الموضحة في الشكل رقم (٦ ــ ٣) وهذا تتمثل في الحالات السابقة وفي محاضر الجلسات ، والنتائج والمحصلات الدراسية المختلفة .

والأهداف والغايات تعنى المحصلات والنتائج التى يحرزها الطالب نتيجة للعملية التعليمية ، وبناء على ذلك تكون الأهداف والغايات المختلفة بالاضافة الى الملاحظات ، والحقائق والمعلومات ــ وكذلك النتائج والمحصلات المختلفة نتيجة للاختبارات والفحوص والمقابلات ومتابعة التقارير ، وما شابه ذلك .

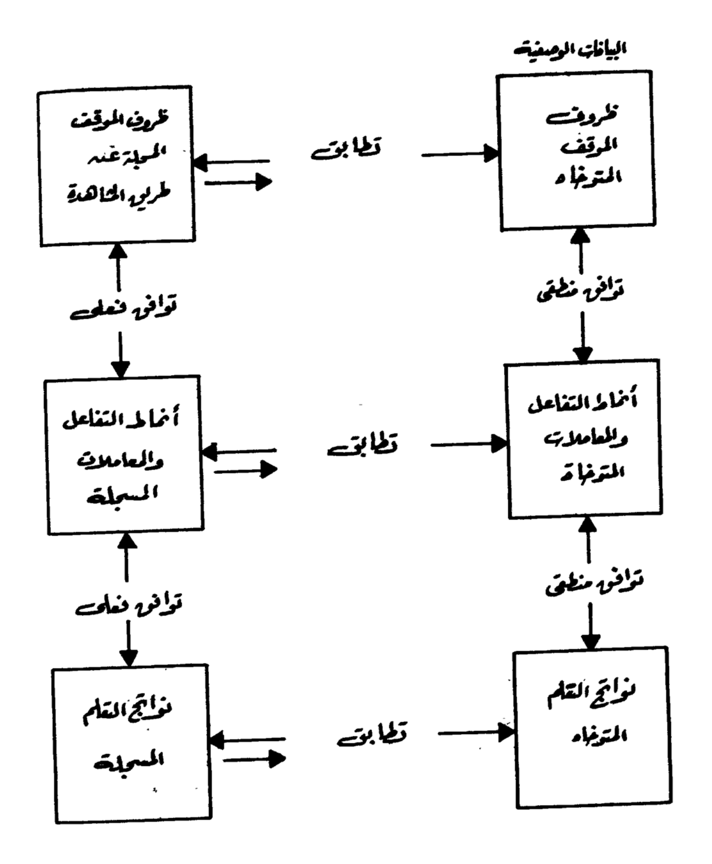
أما المستويات فهى التقديرات لما يعتقد خبراء التقويم أنه سوف يحدث فى العملية التعليمية كما أشار الى ذلك « روبرت ستاك » فى هذا الشأن حيث يلح « ستاك » على وجود الاختلاف فى المستويات بين الطالب وآخر ، ومدرس وآخر ومراجع من المراجع وآخر ... وعليه فان جزءا من المسئولية فى عملية التقويم يؤكد على تبيان ماهية المستويات المطلوبة ، ومن الذى سيقع عليه ذلك العبء الهام فى المجال التربوى .

ان التقويم الشكلى يميل الى ترك المستوى غير واضح فى حين أن التقويم الناجح يكون أكثر دقة ووضوحا فى هذا الشأن ولكن يظهر أنه كلما كان التقويم أكثر حرصا وحذراً قلت المعايير والمقاييس ، وكلما كان تقدير المعايير أكثر حرصا قل الأهتمام المعطى للمستويات المقبولة والمرضية .

وانه لمن سوء الحظ أن ينظر القائمون على التقويم الى ميدان التربية نظرة ضيقة ــ فى حين أنه يجب أن يصاغ التقويم بتلك النظرة العامة الشاملة . فالاحكام ، والتقديرات السليمة ــ حسب نموذج ستاك ــ هى القيم وما تتطلبه البرامج التربوية ، أيا كان نوعها . ويمكن القول أنها باختصار شعور الناس تجاه الأوجه والمظاهر المختلفة لأية حالة من الحالات أو وضع من الأوضاع المتعلقة بالتربية .

ان عملية التقويم ــ كما وضحها « ستاك » كذلك فى الشكل (٦ ــ ٤) هى طريقه التعامل مع الحقائق والمعلومات والبيانات ، وذلك بأن نقوم بجمعها على هيئة فئات ــ كما جاء مسبقا فى الشكل (٦ ــ ٣) وستكون طريقة الانسجام والتطابق وسيلة تعريفية بين ما هو موقصود ، وما هو ملاحظ .

وفى العادة فان الدراسات المتعلقة بالتقويم تعتمد على فحص واختبار طريقة الانسجام والتطابق بين ما هو مقصود منشود ، وما هو ملاحظ من النتائج والمحصلات . الا أن « ستاك » يصر على أنه بالامكان الحكم على الميزات والحسنات لخطة المنهج الدراسى فقط اذا ما وقع التحرى والبحث والتحقيق على كل من المسبقات ، ومحاضر الجلسات ، وكل الإجراءات السابقة ، فالإنسجام والتطابق يحددان مدى مستوى هذه النشاطات فقط ولا



٦-٤) = نموذج تفصيلي للتطابق والتوافق في التقويم التعليمي

المصدر: روبرت ستاك (١٩٦٩) ، ص ١٦

يوضح مدى صلاحية أو قيمة النتائج .

والاحتمالات أو امكانات الحدوث هي العلاقات فيما بين المتغيرات فالاختبار الجارى على طريقة الإحتمالات ، ما هو إلا الجهد المبذول للقيام بتقدير الأسباب التى أدت إلى النتائج وعليه فان الحالات والحوادث السابقة ، ومجموعة محاضر الجلسات هذه كلها لابد أن تؤدى الى نتائج معينة على أنه يجب أن يشار الى الأنماط التعليمية وطرق التدريس والانشطة المتنوعة فى الفصول الدراسية وكذلك الترتيبات والاستعدادات لانها كلها تتصل عرضا واتفاقا بالنتائج .

ان هذه الأنواع من الحقائق والمعلومات والبيانات الأخرى المطلوبة للقيام بعملية تقويم المنهج الدراسى ما هى الا أساس فى اتخاذ القرارات التعليمية والتربوية . ونتيجة لذلك فإننا نعتقد أن « ستاك » قد قدم المساعدة والجهد الكبيرين فيما يتعلق بخطط المنهج الدراسى من جهة بالاضافة الى تقويمها من جهة أخرى .

ثانيا : نموذج التقويم المنهجى أو النظامى :

لقد وضحت الاجراءات المتعلقة بهذا النموذج الموضح فى الشكل رقم (٦ــ٢) ولكننا نجد ان الشكل رقم (٦ــ٥) يؤكد مقومات نموذج التقويم المنهجى أو النظامى ، كما اقترحه ستيفلبيم (١٩٧١) .

ويمكن أن نقول أن نموذج ستيفلبيم وطريقته هذه تقابل طريقة « ستاك » ولا تتعارض معها الا فى بعض الايضاحات البسيطة .

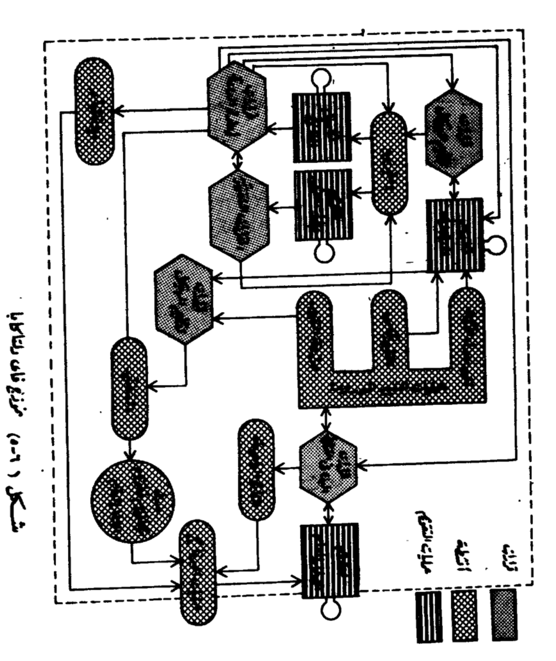
اننا نعتقد أن هناك أربعة أنماط من التقويم ضرورية فيما يتعلق بأنشطة التربية والتعليم وهى :ــ

١ ــ التقويم المبنى على المحتوى والذى يسهم فى عملية التعريف بالاهداف .

٢ ــ تقويم المدخلات (Input) ، وهذا ضرورى فى عملية اتخاذ القرار حول المواد المتعلقة بالخطة أو التصميم .

٣ ــ تقويم العملية (Proces) والذى يقود و يرشد فى اتخاذ القرار .

٤ ــ تقويم الانتاج التحصيلى (Product) وهذا يمدنا بالحقائق والمعلومات المختلفة .



شكل (٦-٥) نموذج ستافلبيم

المصدر : ستفلبيم Stufflebeam ، ١٩٧١ ، ص ٢٦٨

وبعد أن نتمكن من الحكم على النتائج المتحصلة نقوم بعملية التدقيق والمراجعة ثم التوقف والانتهاء ، أو الاستمرار.

والطرق المتباينة المؤدية بأنواع التقويم المختلفة الى التناسب والتطابق مع عملية اتخاذ القرار نجدها موضحة بالتفصيل فى الشكل (٦ــ٤).

نموذج بروفايس Provus التناقض والتعارض (Discrepancy) :

يوضح بروفايس أن برامج التقويم هو الطريقة أو العملية التى تتمل فى

١ ـــ تعريف مستويات البرنامج التعليمى .
٢ ـــ تقدير ما اذا كان التناقض موجودا بين بعض أوجه انجاز البرنامج التعليمى وبين المستويات التى تحكم ذلك الوجه من البرامج المذكور.
٣ ـــ استعمال المعلومات المتضاربة أما لتغير ما تم انجازه ، أو لتغير مستويات البرنامج التعليمى .

فى هذا النموذج (التناقض والتعارض) ينظر بروفاس الى أربعة مستويات تطويرية بالاضافة الى أربع خطوات فى كل من محتويات الأنواع الثلاثة الأساسية لعملية تقويم برنامج تعليمى مطروح أو منهج دراسى قائم .

مظاهر تقويم المنهج الدراسى :

بقدر ما يكون البرنامج الدراسى شاملا ، ومتعدد الوجوه ، فان التقويم الخاص به سوف يكون بالضرورة على مستوى ذلك القدر.

والشكل السابق رقم (٦ ـــ ٥) يوضح ذلك المظهر، وكذلك طبيعة تقويم المنهج الدراسى ، وكما نجد فى هذا الشكل أنه سوف يحدـــ من كيفية التعامل مع كل جزء من أجزاء عملية القويم ـــ ولكنه فى الوقت نفسه يعتبر مرشدا أو دليلا ، فهو يشتمل على كل من نوعى التقويم التكوينى والتجميعى ، وكذلك المفهوم الذى جاء به « ستاك » وهو التقويم المستجيب أو التجريبى . اذ أننا نجد فى الشكل (٦ ـــ ٦) أن كل مظهر من مظاهر التقويم الذى له صلة بالمظاهر الأخرى ولا يقتصر عمل من يقوم بالتقويم هنا على مجرد الحصول على المعلومات والحقائق والبيانات المتباينة للأوجه المختلفة للبرنامج التربوى كل ضد الحكم على الأجزاء والأقسام والمتفق عليها بل أن ذلك المظهر يسهم فى اعطاء المعلومات ومختلف الحقائق والبيانات للفئات الأخرى .

عملية التقويم للأهدف العامة ، والاهداف الثانوية :

ان معظم الخطط التعليمية من حيث المنهج ككل وكذلك البرامج المقررات ومن حيث أنه لا بد وأن تعتبر أن عملية التقويم نفسها يجب أن تبنى على معرفة الأغراض الأساسية التى أنشئت من أجلها المؤسسات التعليمية المختلفة ، لذا فاننا نجد أن الخطوة الاولى فى عملية تقويم المنهج الدراسى تهتم فى المكان الأول بتحديد ومعرفة ما اذا كانت تلك الأغراض والأهداف لا تزال موجودة ومناسبة المحتوى ومقبولة المضمون . وعند النظر الى هذه الأهداف سواء العامة أو الثانوية منها يتبين لنا أن عملية التقويم للمنهج الدراسى تزودنا

* الغايات والمرامى والأهداف
⊙ تقرير صدق وصلاحية وشمولية هذه الغايات والأهداف

● تقويم تكوينى
- متصور مع البيانات الأساسية
- يتفق مع القيم الأساسية
- التوصيات تصدر عن الخبراء والمتخصصين

● تقويم شامل
- طبيعة ونمو التحصيل الدراسى للطلاب
- جميع الدلائل الأخرى

* البرنامج الشامل للتعليم المدرسى
⊙ تقرير شمولية البرنامج واستمرار العمل به وأولويات بنوده

● تقويم تكوينى
- يتولى الحكم عليه متخصصون
- يعطى بيانات عن الاحتياجات البشرية
- التوصيات تصدر عن لجان الدراسة

● تقويم نهائى
- الدراسات المسحية
- دراسات متابعة
- آراء الأساتذة والمواطنين والطلاب
- بيانات عن نتائج الاختبارات

* أجزاء معينة من البرنامج التعليمى
⊙ تقرير درجة مساهمة كل جزء فى تحقيق الغايات والمرامى وتقرير التنسيق بينها

● تقويم تكوينى
- التجريب
- معلومات وبيانات عما يجرى فى مدارس مماثلة
- التوصيات تصدر عن اللجان القومية

● تقويم نهائى
- بيانات الامتحانات
- آراء رجال الفكر
- بيانات مقارنة
- تقرير النتائج وقياسها

* التعليم
⊙ تقرير درجة مساهمته فى تحقيق الغايات والأهداف

● تقويم تكوينى
- تجريب الاتجاهات الحديثة والأساليب الجديدة
- خبرة المعلمين
- التوصيات تصدر عن متخصصين

● تقويم نهائى
- جميع أنواع الاختبارات والمقاييس التى تحدد مدى تحقق الغايات
- القرار والأحكام
- رد الفعل عند الطلاب
- انتقال أثر التعلم فى دراسات أخرى أو فى الحياة العملية

* برنامج التقويم
⊙ تقرير درجة فعالية البرنامج فى توفير البيانات المطلوبة وتحديد المشكلات

● تقويم تكوينى
- مقارنة البرنامج بنماذج رسمية
- خبرة المدارس والمؤسسات الأخرى
- التوصيات تصدر عن اللجان الاستشارية

● تقويم نهائى
- آراء المسئولين
- آراء المعلمين
- البحث عن المشكلات المتعلقة أو تحديد درجة التصرف فيها
- رد الفعل عند المواطنين

* شكل (٦-١) يوضح طبيعة تقويم المنهج ومجالاته

بالمعلومات المختلفة على ضوء وجود وصلاحية تلك الأهداف العامة ، والأهداف الثانوية ، ومجالات البرامج والمقررات الدارسية بالاضافة الى الأهداف التربوية بشكل عام .

أن « ستاك » يدعم وجهة النظر هذه بقوة ، بحيث يؤكد أن كل تقدير أو تقويم لابد وأن يكون ذا صلة وارتباط بأهداف ثابتة . والأمر الذى يهمنا هنا هو: الى مدى ينجز البرنامج الدراسى أهدافه المنشودة ؟ وكيف يتبنى للمعلم أن يحدد لأغراض الخاصة المؤكد فيما يدرسه ؟

ويجب الأعتراف فى هذا الصدد بصعوبة هذا النوع من الأنواع المختلفة لعملية التقويم ، فعملية التقويم لابد أن تشتمل على الخطوط التالية :

١ ــ يجب أن تحلل بواقعية وكفاءة و بقدر الامكان الحقائق والمعلومات والبيانات المختلفة التى يمكن أن تؤخذ من المصادر الرئيسة .
٢ ــ ان نعين ونوضح الفلسفة الخاصة بالتربية والتعليم .
٣ ــ ان تجمع كل وجهات النظر والتقديرات الصائبة المتعلقة بأغراض التدريس والتى تصدر من أشخاص أكفاء ، ومن ذوى الاختصاص .
٤ ــ ان نحدد ونقدر من خلال البرامج الكلى للتقوم أبعاد التطابق والانسجام بين الأهداف وانجازات الطلاب ، والمحصلات الأخرى .
٥ ــ أن نحصل على الأحكام الصائبة من الأشخاص الأكفاء ، لتطبيق الاختبارات المتعلقة « بالانسجام والتطابق » .
٦ ــ أن نقدر الدليل والاثبات الى من سيقوم باتخاذ القرار .

وهكذا ، فان صناع القرارات سوف يقررون بعد ذلك ما اذا كانت الأهداف العامة المطروحة ، والأهداف الثانوية صالحة ، أو أنها بحاجة الى عملية مراجعة ، وتوسيع وتعديل ، أو انها ليست مناسبة فترفض أو تكتب من جديد .

ان « تيلور » فى كتابه حول التخطيط للمناهج التربوية يدعم هذه الفكرة بشدة بل يؤكدها من حيث أن وجود فلسفة عامة وشاملة للتربية والتعليم ــ أمر فى غاية الضرورة ــ لكى نقوم الارشاد وكيفية أعطاء التقدير والحكم الصائب ، فى كثير من الحالات التى تتطلب ذلك . و بالاضافة الى ذلك ، فان انواعاً معينة من المعلومات يمكننا أن نطبق من خلالها الفلسفة عند اتخاذ القرارت المتعلقة بالأهداف والمرامي والغايات المنشودة ، واذا كانت هذه الحقائق موجودة لدى هؤلاء الذين يتخذون القرار فان الاحتمال يزداد فى

امكانية الحصول على التقدير الحكيم للأهداف المنشودة و بالطبع سوف تكون الأهداف الدراسية أكثر صلاحية وفاعلية .

ولقد دافع « بلوم » Blomm وصحبه عن ذلك المفوم القريب الى معنى التقويم السليم للأهداف ، فقد أشاروا الى أن هناك نوعين من القرارات بصدد الأهداف ـ ما هو ممكن وما هو مرغوب ومطلوب ، ووضحوا ذلك بأن المشكلة الأكثر صعوبة فى تحديد وتقدير الأهداف هي في معرفة ما هو المرغوب في مجال الأهداف ؟ ونرى أن هذه مشكلة ذات أهمية بالغة الا أننا نستطيع القيام بتحليل تلك المشكلة بما لدينا من أنواع الاثباتات والشواهد .

أما ما هو مرغوب بالنسبة لطلاب معنيين ، أو فريق من الطلاب فانه يعتمد فى جزء منه على ما يتمتعون به من شخصيات مختلفة ، وكذلك الحال فيما يتعلق بالأهداف والغايات الخاصة بهم .

واذا كان لابد للتربية من أن ينالها التطوير والتحسين فان الأهداف والغايات المنشودة ـ وهى التى تنعكس فى النتائج والمحصلات ـ ستأتى بالضرورة على صورة عالية من الامتياز.

ويمكن أن نقول : ان العنصر المساعد فيما يتعلق بتقدير الأهداف الخاصة بفريق معين من الطلاب ـ نستطيع أن نتحصل عليه من خلال قيامنا بالدراسات المختلفة للمجتمع ـ هذا بالاضافة الى ذلك المصدر الهام الآخر، وهو المتعلق بتقدير الأهداف الخاصة بفئة من الطلاب . لأن هذا المصدر يمكن فى فلسفة التربية ذاتها ـ عن طريق المدرس وطرق التدريس .

ان بوفام Popham (١٩٧٢) الذى يأتى على رأس قائمة المؤيدين للاستفادة بجملة الأهداف المحددة فى تخطيط البرامج التربوية يصر على القول بأنه اذا ما استعملت استراتيجية التقوم المبينة على أهداف محدودة ثابتة ، فان المقوم سيكون متأكداً من القيام بتحديد وتقدير فائدة وقيمة « الأهداف الأساسية » كما أنه سيقوم بالبحث عن الجوانب التربوية الأخرى التى لم تؤخذ فى الاعتبار، ولم تكن مرعية عند تحديد الهدف الأساسى .

وهو هنا يستشهد بأفكار سكريفن Scriven (١٩٦٧) فيوضح : ان التقوم التربوى

يمكن أن يكون « الهدف الاختيارى فى التقويم » ومعنى ذلك : ان الطرف الخارجى الذى يقوم بعملية التقويم لا يكون مقيدا أو منحازا عند جمعه للحقائق أو المعلومات المختلفة ، كما لا يكون مقيدا أيضا عند قيامه بالتقدير أو ضمن تحديده للنتائج التربوية بتقبله ما يقدم له من المخطط أو المدارس من أهداف مسبقة . أن على مثل هذا المقوم أن يؤدى عمله بدون أن يعطى أى اعتبارا لأولئك الذين يصنعون الخطط المسبقة التى لم تكن تشمل على الأهداف المحددة الواضحة .

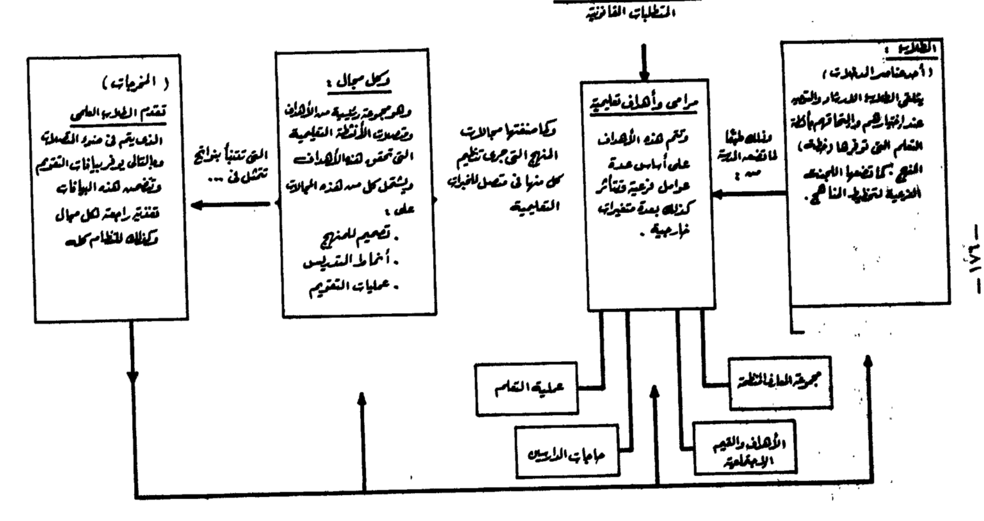
الا أن هناك موضوعا هاما يتعلق بتقدير وتحديد مدى صلاحية الأهداف المذكورة سابقا ، هذا الموضوع يتمثل فى استعمال النتائج المحصلة من الطريقة التركيبية فى عملية التقويم ــ تقدير المحصلات التى أحرزها التلميذ وذلك موضوح فى الشكل (٦ ــ ٧) .

فالقائم بعملية التقويم يقوم بتحليل طريقة الانسجام والتطابق حسبما جاء مسبقا وكما أوضحه « ستاك » وكذلك طريقة التضارب والتناقص التى أوضحها « بروفايس » وذلك من أجل تبين الفروق بين النتائج والأهداف و يصر « ستاك فى كل كتاباته على أن القضايا والحالات السابقة لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التقويم وذلك بالنسبة للأهداف التقويمية على وجه الخصوص .

وعند اعتبار هذه الحالات فانه يجب على من يتولى عملية التقويم بمشاركة مخطط المنهج ، أن يحلل طريقة الانسجام والتطابق والتضارب والتناقض وأن يوصى بأن يعاد الى صيغته الحالية كل من المنهج التربوى وخطة تقويم ذلك المنهج الدراسى وهذا معناه الموافقة الضمنية على الأهداف والغايات . فالأهداف يجب أن تعاد مراجعتها وفحصها على ضوء الحقائق ، ويجب أن تحلل البرنامج التربوى بدقة لكى يفى بالغرض المنشود منه .

وفى هذه المرحلة النهائية من عملية اتخاذ القرار، يجب الحصول على وجهات النظر والتقديرات والأحكام المختلفة من أشخاص أكفاء بما فيهم أولياء الأمور، وكذا المواطنون والطلاب وأهل الخبرة من التربويين المتخصصين .

هل ما كان منشودا من الأهداف كان أمرا مناسبا وسليما ؟ أو هل التغير فى الغايات والاهداف كان أمرا مرغوبا ؟ وهل ما تم من أعمال لانجاز الأهداف المعينة ــ كان اختبارا موفقا حسب مدلول الأهداف والغايات ؟ . وهكذا يوافق على الاهداف ــ فى مرحلتها الحالية ــ بعد أن تكون قد فحصت وروجعت وحققت النتائج المرجوة منها .



الشكل (٦-٧) يوضح العناصر التي يتكون منها نظام المنهج

وبالرغم من أن الشكل رقم (٦ــ٨) يوضح عملية تخطيط البرامج وتقويمها الا أنه يوضح ــ كذلك القيام بتقويم الأهداف من خلال عملية الانسجام والتطابق، أو التناقض والتضارب، ولكنه على أية حال لا يمثل الطريقة الوحيدة لتقويم الأهداف وباختصار فانه لكى نقوم بتقويم مجموعة من الأهداف والغايات، فان على المقيم أن يخضعها للاختبار والتمحيص للتأكد من مدى مطابقتها فى ضوء كل الحقائق والبيانات التى جمعت من مصادرها الأولى. وهنا يجب الانتفاع والاستفادة من أفكار وآراء القائمين على التربية، والاخصائيين فى قضايا التخطيط للمناهج التربوية والمدرسين وأولياء الأمور والطلاب، ومن ثم نقوم بتحليل منطقى للخلفيات والحالات السابقة، التى قد يكون لها تأثير عند الاختيار للأهداف.

وعليه فانه يجب أن يكون معلوما، أنه توجد درجة كبيرة من عدم الوضوح فيما بذل من جهود بخصوص تقييم الأهداف التربوية.

ان تكدس وتراكم الانواع المختلفة من الشواهد والبيانات على أمتداد سنوات طويلة قد بدا من الضرورى بمكان أخذها فى الاعتبار، قبل أن يشعر الانسان بالثقة فى الأهداف المختارة للتدريس.

فالعلوم الاجتماعية والانسانية والتاريخ، وكذا الحقائق والبيانات المتعددة فى المدارس والدول والأمم ــ كل هذه مصادر أساسية عند تحديد المستويات واختيار الأهداف.

تقويم البرنامج التربوى ككل :

ان الخطوة الثانية لتقويم البرنامج ككل وكذلك المتعلقة بتقويم المنهج التربوى هو تقدير الفرص الثقافية والتربوية المقدمة من المدرسة والتى تعكس النظام التربوى أيا كان المستوى الذى تم تقويمه. فالشمول والاحاطة فى مثل هذا البرنامج التقويمى هما من مظاهر هذه السياسة التربوية.

البرنامج الكامل لنظام التعليم :

وهذا ما يشتمل على ما تقدمه المدرسة لكل مستوى من سن الطفولة الى الرجولة، والشروط الخاصة بفرص التعلم خارج المؤسسة التعليمية، وكذلك الشروط الخاصة ببعض الاشخاص الذين لهم متطلبات وحاجات استثنائية، والفرص التثقيفية المقدمة خارج النظام المدرسى، كالبرامج التربوية الصيفية، والبرامج التربوية المسائية وما يعطى من التعليم والتثقيف بواسطة التلفزيون والراديو وكذلك التحصيل العملى القائم على الجهد الفردى.

التخطيط

المخرجات المرغوب فيها المتوخاه
العمليات المرغوب فيها المتوخاه
المدخلات المرغوب فيها المتوخاه

التنفيذ

التنفيذ

المخرجات الفعلية
العمليات الفعلية
المدخلات الفعلية

التقويم

الكشف عن التناقضات بين ما هو مرغوب فيه والواقع الفعلى وتحليل النتائج

بدائل التحليل وانتقاء البديل المناسب

إعادة التخطيط

المخرجات الجديدة المتوخاه
العمليات الجديدة المتوخاه
المدخلات الجديدة المتوخاه

شكل (٦-٨) يوضح نموذج تخطيط البرنامج التعليمى وتقويمه

المصدر : عن تقارير مركز الدراسات المتقدمة للإدارة التعليمية بالولايات المتحدة ١٩٧٢

البرنامج التربوى للمدارس الخاصة أو المؤسسات التربوية :

هذه المظاهر والاوجه مماثلة للبرامج التربوية ، وهى وثيقة الصلة بالمدارس الخصوصية .

أن التنسيق مع المؤسسات الاجتماعية والمشمولة فى تقويم البرنامج ستكون الشاهد والدليل على الصلة القائمة بين المدرسة وهذه المؤسسات التربوية الاخرى فى المجتمع . بحيث يشمل التخطيط والاسهام فى برنامج منسق متكامل لتقديم الفرص الثقافية والتربوية لمعظم افراد المجتمع .

وهناك عنصر هام واحد يتصل بهذه المسألة ، وهو التنسيق والعلاقات فيما بين المؤسسات التعليمية والتعليم المفروض بقوة القانون ، والمؤسسات الاصلاحية ، والشئون الاجتماعية ، والعيادات النفسية وقد يصعب فى كثير من الاحيان الحصول على الدليل المناسب ، والذى بدوره سيكون مطابقا للاغراض الواعية للتقدير الكلى للبرنامج التربوى الا أنه على التربويين أن يصنعوا القرار المبنى على مثل تلك المعلومات وهكذا فانها تجعل الاكفاء من المتفوقين يقدمون لهم افضل الحقائق والمعلومات الممكنة . وكما وضح فى القسم السابق من هذا الفصل فاننا لن نقوم بتقديم مجموعة خطط واجراءات معينة لا مكانية القيام بعمل هذه الأنواع من التقويم ، بل اننا سوف نصف بعض الطرق المستعملة حاليا ، الى جانب بعض المشكلات والموضوعات الهامة ، المتصلة اتصالا وثيقا بالموضوع الذى نحن بصدده .

نظام التخطيط والبرمجة والميزانية . Planning-Parogramming Budgeting (PPBS)

انه لمن المناسب هنا أن ننظر بعين الاهتمام الى ما نشر مؤخرا من نظام يقترب كثيرا من معنى التقويم الكلى للبرنامج التربوى ففى الجزء الاخير من عام (١٩٦٠) ظهر فى البلاد المتقدمة وخصوصا الولايات المتحدة ــ نظام لمخطط يسمى « نظام التخطيط والبرمجة والميزانية (PPBS) وقد استعمل بشكل محدود فى النظام التعليمى ، حيث استعملت ولايتا كاليفورنيا ونيويورك وغيرهما هذا بنوع من التوسع ..

ففى كاليفورنيا فى عام (١٩٦٧) أسست رسميا أو أنشئت اللجنة الاستشارية لتقدم المعونة فى مجال الميزانية والمحاسبة . وقد كانت مهمتها تقديم التوصيات الى المجلس التربوى أو الهيئة التربوية المختصة بالاجراءات التربوية ، لتطبيق نظام التخطيط والبرمجة والميزانية فى المؤسسات التربوية المختلفة . بالاضافة الى قيامها بالعمل كهيئة استشارية لتطوير النظام المذكور.

لقد أعدت اللجنة مرجعا ضخما لاستعماله فى المقاطعات المختلفة لتطبيق النظام المذكور. وقد قامت اللجنة بتقديم خدماتها الى الكثير من مجالات العمل فى المجتمع .

وبقدر ما يقوم به المركز المذكور من مراجعة لنظام P P B S يكون التحسن الكبير فى ذلك النظام . وبالتالى يقترب أكثر فأكثر من المعنى السليم للتخطيط والتقويم . وأن محاولة ولاية نيويورك فى هذا الشأن لا تقل أهمية عن محاولة كاليفورنيا .

نظام التخطيط والتقويم والاتصال المدرسى :

School Planning Evaluation Communication System (SPECS)

ان التركيز فى هذا النظام يقوم على الأنشطة التربوية ضمن تنظيم تربوى معين ، وأيضا فانه يقدم استراتيجية لكيفية استعمال الحقائق والمعلومات المختلفة حول كل من تلك الأنشطة . وكذلك صياغة قرارات المستقبل فى كل ما يتعلق بأمور تربوية . وبالاضافة الى كل ذلك فان نقطة البداية فى الـ (SPECS) ، هى النتائج والتغييرات فى محصلات وانجازات التلاميذ ، وفئات الشباب ، وكل التنظيمات المختلفة .

ويمكن القول بأن هذا النظام يشمل ثلاثة أنظمة فرعية وهى :

١ ــ التعريف بالهدف ، استنادا الى الهيئة الاجتماعية .

٢ ــ نظام التخطيط لتقويم البرنامج الدراسى المبنى على الادراك والخبرة .

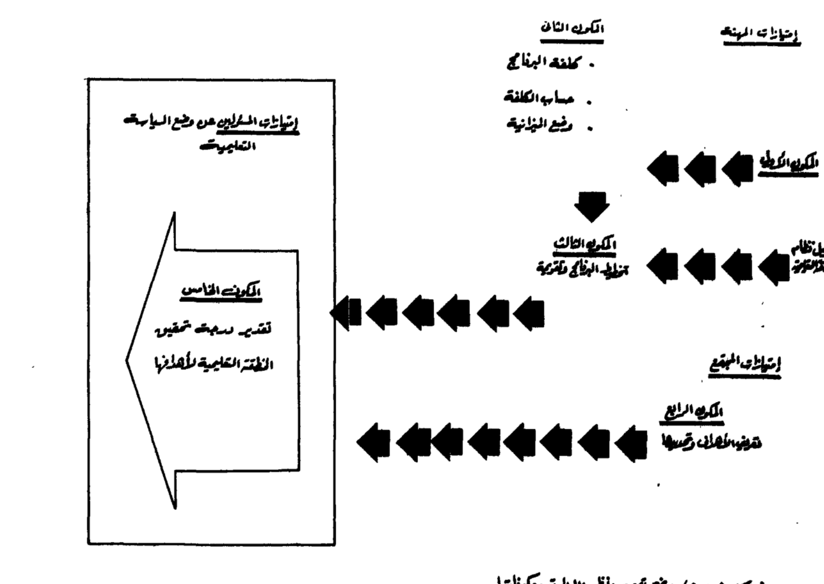
٣ ــ النظام الذى خطط ليقوم بأكبر قدر من المراقبة والمقارنة بين الأهداف المنشودة والنتائج العملية .

اننا نعتقد أن الاعتراف بهذين النظامين للتخطيط والتقويم ــ أمر واقعى وسليم . والشكل رقم (٦ ــ ٩) يبين الخطوات المتبعة فى النظام (SPECS) . على أنه لابد أن نسجل هنا أن نظام (SPECS) لا يضع أى شرط أو الاستعداد لصلاحية تلك الاهداف التى أنشئت من أجل البرنامج التربوى .

وهنا عنصر آخر فى نظام (SPECS) يشمل كل البرامج الخاصة بتقويم المنهج الدراسى .

ومن المهم هنا ، فان أى مؤسسة تربوية تستعمل نظام (PPES) لابد أن يشمل برنامجها بطبيعة الحال عملية التقويم .

ان على المؤسسات التربوية الرجوع الى واحدة أو أكثر من النظم الثلاثة المذكورة آنفا ، ــ نظام التقويم عن طريق الاهداف العامة والثانوية ، ونظام (SPECS) ، ونظام (PPES) ــ والاّ فعليها بأن تأتى بطريقة أخرى .



شكل (٦-٩) يوضح تصميم النظم الإدارية ومكوناتها

المصدر: تقارير مركز الدراسات المتقدمة للإدارة التعليمية بالولايات المتحدة ، ١٩٧٢

هذا مع العلم بأن نظام (SPES) يركز على موضوع « الاولويات » فيؤكد على القيم ، والتخطيط للأوجه المختلفة للبرنامج التربوى ككل ، وذلك كجزء من عملية صنع القرار. وبمعنى آخر فانها تقدم عنصرا جديدا لعملية التقويم ذاتها فهذا النظام يمكن استعماله كعامل تقويم للبرنامج التعليمى كله ، أو أى جزء منه .

« التقويم المبنى على البحث والدراسة »

لقد استعملت البحوث التعليمية قديما كوسيلة لتقويم البرنامج التربوى ، واستعملت بشكل أوسع فى العشرينات والثلاثينات من هذا القرن واتجهت الرغبة فى التعامل بها منذ الحرب الثانية . وقد برز القلائل فى السنوات الحالية لخدمة موضوع التقويم .

وفى بعض الحالات اتسع استعمال البحوث والدراسات لتقويم البرامج الدارسى فى كل مكونات النظام التربوى ، وتقليديا ، كان البحث الدراسى واسع الانتشار، كما هو الحال عند استعمال التقويم المعيارى فى هذه الايام .

وبالرغم من أن ذلك قد شكل نشاطا بشكل أكثر اتساعا حول الأوجه المختلفة للبرنامج التربوى كله ، حيث استعين بقدر كبير بعدد من الاخصائيين فيما يتعلق بالمنهج التربوى والتخطيط ، الامر الذى ادى الى الحكم السليم على البرنامج . وعلى أية حال فقد كان من النادر أن تذكر الأهداف التعليمية لمدرسة معينة أو مرفق تربوى معين .

ان الكثير من الانظمة التربوية قد استعملت عبر السنوات العديدة الدراسات المقدمة من المواطنين ، وكان الهدف من ذلك هو اشتراك الجمهور فى المجتمع ، وكذا الهيئات التربوية فى عملية التقويم للبرنامج الدراسى ، أما الهيئات التعليمية على مستوى الكليات ، فنادرا ما قدمت خدماتها الاستشارية بالنسبة لهذه المجالات .

لقد أعد الدليل أو المرشد الدراسى الخاص بجمع وتحصيل الحقائق المختلفة . غير أن الآراء القيمة ، والدراسات والبحوث ، من قبل فئات اجتماعية ممتازة وغيرها فى المجالات التربوية التى تقوم بجمع الحقائق والمعلومات المختلفة ، كل ذلك يمكن أن يكون جزءا من القيام بعملية التقويم .

ففى الولايات المتحدة مثلا قد طبقت الخطط الدراسية فى معظم الولايات فى الماضى ، وقد كان هذا النوع من الدراسات موجها بشكل أكبر الى التخطيط للتركيب التربوى ، والميزانية التربوية ، وفى القليل من الاحيان الى نشاطات أو مظهر من مظاهر البرنامج

الدراسية وليس لتقويم البرامج التربوى .

وكذالك استعملت اللجان الباحثة لسنوات عديدة طريقة فى معالجة وتقدير الاوجه المحددة فى المدارس ، مثل ميزانية المدرسة ، الشروط الموضوعية لمعرفة المتطلبات الثقافية والتعليمية لدى مجموعة معينة من الاطفال أو الكبار ، وكذا لمعرفة كيفية ادارة المرفق الدراسي المعين ، وغير ذلك .

وهنا يجب أن نشير الى أن الدراسات ، والبحوث ، والتحقيقات ، والتقويمات قد لا توصف من قبل الاختصاصيين بأنها عملية التقويم المقنعة أو التامة . الا أنه واضح تماما أن بعض الفئات توصى بأن تصنع بعض القرارت ، وتتخذ بعض الخطوات وذلك لتحسين وتطوير البرنامج التربوى .

وغالبا ما تكون الاستفسارات الرئيسية الصادرة عن المقوم على الوجه التالى : هل تحققت المتطلبات والقيم المنشودة ، والادعاءات والافتراضات المختلفة ، والعديد من وجهات النظر المقدمة فى المجال التعليمى ؟ واذا كان كل ذلك قد تحقق ، فهل تعتبر صالحة وتفى بالغرض بالنسبة لاولئك الاخصائيين من الناس ؟ و [illegible] القواعد او المقاييس التى استعملت فى هذا الصدد ؟ وهل تم الحصول على الحقائق البيانات والمعلومات المفيدة ؟ والى أى نوى من أنواع العمل المنظم والمدروس اخضعت تلك الحقائق والمعلومات ، لتأتى بالنتائج المطلوبة ؟ وما هو الدليل الملموس على أن الجمهور لدية الكفاية فى الحكم على مدى الجودة فى البرنامج التربوى ؟

ونلاحظ أنه فى السنوات الحالية ، نادرا ما استخدم البحث والدراسات المختلفة من قبل المثقفين حول النمو فى المجتمعات البشرية ، وفيما يتعلق بصناعة القرارات المختلفة حول هذا الموضوع .

وعند أنشاء المعايير والقواعد المختلفة التى ستكون الحكم على كل ما يقدمه الجمهور فى المجتمع من النصوص ، والآراء ، وما شابه ذلك مما يتعلق بالتربية . لابد من استخدام كل البحوث والانجازات والدراسات ، لكى تكون لدينا فى النهاية المعايير والمقاييس والقواعد السليمة .

والتقويم التركيبى للمنهج الدراسى يستفيد بما يحصل عليه من الحقائق والمعلومات الاساسية ، التى تتجمع وتشكل جزءا من عملية التخطيط ذاتها .

وفى التقويم التطورى ، تستقى الحقائق والمعلومات الاضافية من عدة مصادر اخرى على مستوى من الكفاءة ، وهذه بدورها تستفيد من ناحية أخرى من مختلف الحقائق والمعلومات ، ما أمكن ذلك . من خلال التقويم التربوى ذاته .

تقييم الأوجه والمظاهر المختلفة للمنهج الدراسى :

ان استمرارية التقويم للاجزاء المتعددة للمنهج الدراسى تعتبر من المسؤليات الكبيرة الملقاة على عاتق القائمين بالتقويم ، لأن مثل هذا التقويم جوهرى فى عملية التخطيط . لأن كلا من المخطط ، والقائم بالتقويم يعملان جنبا الى جنب على تطوير وتحسين المنهج الدراسى ، ونلاحظ أنه ــ فى كثير من الحالات ــ يمكن لنفس الشخص أن يخدم كلا الوظيفتين بالتناوب .

ان تقويم المنهج الدراسى كخطة لتقديم أنماط من الفرص التربوية والثقافية لابد أن يشتمل على تقويم للخطة لاجل عملية تنظيم مجالات المنهج الدراسى وهذا ما تم شرحه سابقا .

وقد استعين بأوجه الانشطة التربوية المختلفة مثل ، الدورات الدراسية والتدريبية المختلفة ، وأنواع الفرص التربوية والثقافية والخبرات المختلفة من فئات معينة فى المجتمع ، كل هذا العناصر الفعالة استخدمت لخدمة الموضوع الذى نحن بصدده .

الخطوات المختلفة لتقويم أجزاء المنهج الدراسى .

ان الدليل المرشد فيما يتعلق بتخطيط التقويم الذى تشكل أجزاؤه وحدة واحدة من المنهج الدراسى ، هو عبارة عن زمرة الاهداف الثانوية ضمن الاهداف العامة لمجال من مجالات المنهج الدراسى .

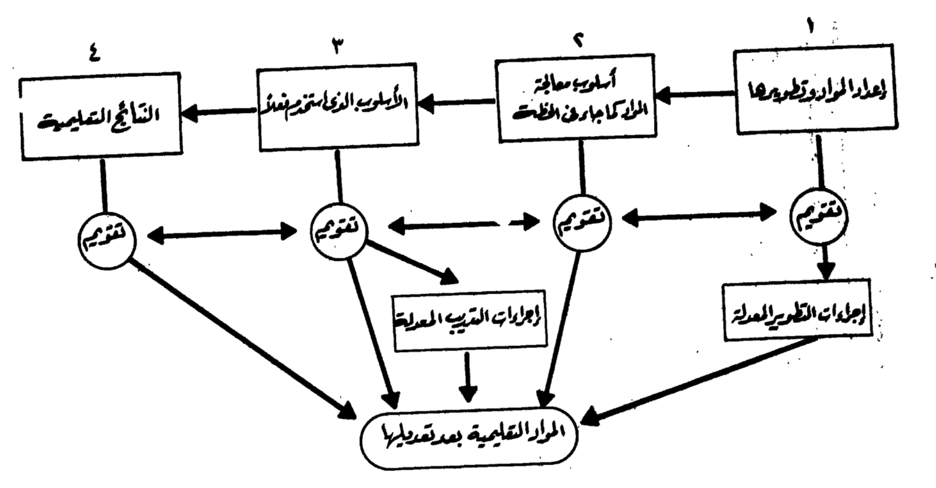
وعلى كل حال فان « سكريفن » قد أشار فى حجته السابقة الى نوع من التقويم ، وهذا النوع يكون خاليا من أية قيود أو ما شاكلها ، وعلى القائم بالتقويم هنا ، ــ وبخاصة ذلك الذى يكون من خارج المجال التربوى ــ أن ينظر الى التأثيرات الفعلية للمنهج الدراسى ، بما فى ذلك النتائج المتوخاة ، كما هى مبينة فى الاهداف والغايات ، وبالإضافة الى ذلك يجب أن ينظر الى التاثيرات الجانبية ونتائجها . وذلك بالاضافة الى تلك المتوقعة عند لتخطيط لبرنامج دراسى أو لأى جزء من هذا البرنامج الدراسى .

انه لكى يحكم على جدارة وكفاءة أى نتاج تربوى ، أو أية تأثيرات لبرنامج دارسى

معين . فانه من المرغوب فيه أن القائم بعملية التقويم يجب ألا يفصل الاهداف جانبا ، بل عليه أن يوجد المقاييس والمعايير لتلك النتائج التى ستظهر من خلال دراسة معينة للنتائج الحرة من أى مؤثرات تقييدية . وعليه تكون النتائج الفعلية قد حكم عيها من حيث قدرة صلاحيتها وكفاءتها . بالاضافة الى جوهرها . وفى النص الذى جاء به « كرونباخ » Cronbach (١٩٦٣) والذى اصبح محط الانظار فى الاستعمال الواسع له لعملية التقويم . نجد أنه قد حدد الاهمية الاساسية للمنهج التربوى ، والمقرر الدراسى ، ومشروع التقويم . وقد سجل كرونباخ « عند تقويم المقرر، أنه لابد من التحقق بالتجربة مما يحدثه المقرر من تغيرات ، كما يجب التعريف بالاوجه المختلفة للمقرر والتى تكون بحاجة للمراجعة ، كما يجب التحقق كذلك من الاهداف العامة خارج محتوى المنهج التربوى نفسه . والاوضاع التربوية المختلفة ، واختيارات المهنة ، والمفاهيم العامة ، والقوى الفكرية ، والذكاء . كل ذلك من شأنه أنه يمكننا من أن نحصل على أفضل النتائج الممكنة من العملية التربوية » .

وهكذا نجد أن التقويم التكوينى يتضمن النتائج الضرورية للتقويم الذى من أجله وضعت أهداف المنهج وكذلك المقرر الدراسى ، والاجراءات المختلفة لذلك المنهج التربوى ، أو مجموع الفرص التعليمية التى يحصل عليها الطلاب ... الخ وبناء على ذلك يكون القائم بالتخطيط للمنهج الدراسى وفى وضع واضح تماما . ففى هذه الحالة يستطيع المخطط أن يقرر ما اذا كانت المادة التعليمية بالانجليزية تمثل الاختيار الافضل لفئة معينة من الطلاب فى مرحلة دراسية معينة أم أن الافضل أن تكون باللغة الفرنسية ؟ كما يمكنه أيضا أن يحدد ما اذا كان هذا الجزء من المقرر الدراسى يخدم المتطلبات التربوية لفئة من الطلاب بشكل مرض ، حتى يمكن أن يشمله المنهج الدراسى ؟ وهكذا نرى أن مساهمة المقرر تتمثل فى قيامه بتقدير الأفضليات والأولويات ، وكذا قيامه بالتحليلات المختلفة القيم .

أما الخطوة الثانية من خطوات تقويم المنهج الدراسى ،فهى القيام بتقدير ما جاء به « ستاك » بصدد الحالات السابقة . وما جاء به ستيفليم وجماعته ، والذى يمكن أن يقال أنه يعتمد فى الدرجة الأولى على التكهن . وسوف يعطى المخطط الذى جاء به بروفاس أهمية كبيرة للشروط المؤثرة فى المنهج الدراسى ، وفى المعايير والمقاييس التى وضعها لتصنيف العناصر المختلفة ، وفى تخطيط تقويم المنهج الدراسى لعلم الأحياء ، كما هو موضح فى الشكل (٦ ـ ٤) ، فالتعامل الواقعى اذن مع التقويم ـ يحتم أن يؤخذ بعين الاعتبار أمورا هامة ومؤثرة ـ مثل الحالات السابقة ، والاحتمالات الممكنة الحدوث .



شكل (٦-١٠) يوضح إجراءات وخطوات التقويم التكويني للمواد التعليمية في دراسة المناهج

والخطوة الثالثة . فيما يتعلق بتقويم المنهج الدراسي ، تتمثل في جمع الحقائق والبيانات المختلفة ذات الصلة بالمنهج أو بجزء منه ، ولقد أشار « كورونباخ » كما جاء مسبقا الى وجود عدد من الطرق لاختيار المنجزات الطلابية المختلفة . الا أنه يجب أن نلاحظ أن التحصيل ليس القاعدة الوحيدة لتقويم المنهج الدراسي . وعليه فقد أوصى « كورونباخ » بالقيام بالملاحظات المنتظمة ، وعمل الدراسات والطرق المختلفة لتقويم المنهج .

و يدعو « ستاك » (١٩٦٧) في هذا الشأن الى مدى واسع من الحقائق والمعلومات في كل من النماذج الثلاثة التي أشرنا اليها في جزء سابق من هذا الفصل .

و بالنظر الى النتائج والمردودات ، فقد قام « كورونباخ » بوضع قائمة للانجازات الطلابية ، ومستوى الذكاء والمهارات في أمور المحكات والتأثيرات في المدرسين ، وتأثير العرف والعادة .

وفي نقاش لاحق بصدد الفوائد المتعددة للحقائق والمعلومات والبيانات الأخرى ، نرى أنه قد أكد على وجه الخصوص على ضرورة الانتفاع بما يصدر من الأحكام والقرارت التربوية المختلفة .

ان التحليل لمحتوى المنهج الموصى به والمحتوى الفعلي ، والذي استعمل من قبل المدرس ــ وهو ما جاء في المنهج ــ نجد أنه يمدنا بحقائق ومعلومات مفيدة للغاية عند القيام بعملية التقويم . وفي هذه الحالة فانه يمكن القيام بتحليل المحتوى على أساس الأهداف الثانوية المسبقة والمفاهيم الناتجة عن المنهج ، ومحتويات المناهج السابقة واللاحقة ، وكذلك المناهج الأخرى التي لها صلة بالموضوع في مجالات الدراسة المختلفة .

ان المظهر الآخر المهم للمنهج الدراسي والذي يجب ضمه كجزء من عملية التقويم ، هو التنظيم ، أو شكل المنهج ، أو أي جزء منه .

والسؤال الذي يمكن أن نواجهه هنا هو:

هل أسهم النظام الذي استعمل في مجالات الدراسة المختلفة في تحقيق الاهداف ، وفي الحصول على النتائج المرجوة ؟ أم أنه قد عاق أو أثر تأثيرا سلبيا في السعي لبلوغ الأهداف المنشودة ؟ .

أما المسئولية الرابعة في تقويم المنهج الدراسي فتكمن في عملية تحديد المعايير والمقاييس ، والتي بواسطتها يمكننا أن نحكم على النتائج المعينه من حيث : ما هو الجيد ؟ وما هو المقبول ؟ وما هي الاستثناءات المعقولة ؟ انها جميعا تعتبر حقا مسألة صعبة للغاية .

وفى هذا الصدد نجد أن « ستاك » يقدم بعض الاقتراحات بصدد المعايير والمقاييس ، ويؤكد بشكل أكبر على آراء الخبراء ووجهات نظر أولياء الأمور. الا أنه يعترف بأنه لا يملك الا القليل من العون فى هذا الشأن . وبالتأكيد فان نتائج الاختبارات المعيارية لا تعطى أيه مساعدة فى هذا الموضوع .

اننا فى هذه الحالة لا نرى ببساطة أننا نقوم بعملية مقارنة بين تلك الفئات المختلفة بدون تقديم الاثبات والدليل لما هو منشود أو مرغوب . لقد اقترح أنه اذا ما وضعت المقاييس والمعايير على ضوء معرفة وفهم الحقل العلمى الذى تكون مادته العملية هى السائدة والمسيطرة ، فان ذلك يعنى كثيرا فى آراء المثقفين والخبراء فى مجال البحث .

وبالمثل فان الفيزيائيين ، وعلماء الاجتماع ، وعلماء النفس سوف يساهمون بما يقدمون من الأوجه ذات النتائج الهامة فى التربية والتعليم .

كما أن المدرسين ذوى الكفاءة العالية يمكنهم أن يقدموا العون فيما يتعلق بتلك المعايير والمقاييس . وبالمثل فان المهتمين من أولياء الأمور بالموضوع يمكنهم الاسهام أيضا ، باستعمالهم للحقائق والمعلومات المقارنة التى يحصلون عليها من النظم التربوية الأخرى .

ولقد اقترح « ستاك » أن على القائم أن يعطى الحالات السابقة كل الاهتمام . وأن يهتم بالاحتمالات والقرائن كما كتب عنها ستيفلبيم وجماعته .

وأخيرا فان على من يقوم بالتقويم للمنهج الدراسى ، أن يقوم بعملية الحكم على مدى الانسجام والتطابق بين النتائج المحصلة من المنهج الدراسى أو أى جزء منه ، وبين النتائج المنشودة هنا ، لأنه سوف يرجع الى اهمية النتائج المماثلة ، وانها لم تكن قد شملت حين وضع الأهداف بأنها لم تكن بين النتائج المنشودة . كما أنه ينتظر من المقوم أن يقدم التحاليل القيمة التى تشير كثيرا الى ما يتحمله من عبءهذه الأحكام والمحصلات ، والنتائج يجب أعدادها لكى تشمل من قبل صانعى القرار. ومرة أخرى نقول أن هذه مسئولية نادرا ما تأتى كاملة ووافية بالغرض المطلوب .

مثال عن تقويم المنهج التربوى :

ان عددا كبيرا من أمثلة التقويم للمنهج الدراسى توجد فى المراجع التربوية المتعددة ، ومن الاهتمام الكثير والمتزايد بعملية التقويم ذاتها ، وكذلك بعض أنظمة التدريس وهنا لا بد أن نشير الى المشروعات التى وصفها بروفاس . ففى الفصل الرابع من كتابه السابق ذكره

(١٩٧١) نجد أنه يصف فى مخططه هذا مقياسا أو معياراً لمنهج متطور أو منشود . وفى الفصل التاسع يشير الى أوجه ومظاهر المنهج التربوى فى معاهد ولاية بطرسبورغ بالولايات المتحدة . ان كل هذه الايضاحات المختلفة ، تبين الطرق والتقنيات المستعملة فى كل من التقويم التطورى لمشروع أو المنهج والتقويم التركيبى فيما يتعلق بالمحصلات والنتائج .

لقد قدم « هولدا جورب مان » وصفا للطرق المستعملة فى كل من التقويم التطويرى ، والتقويم البنيوى أو التركيبى لثلاثة من مشروعات تطوير وتقويم للمنهج الدراسى ، ولذا نجد أن الخطوات المستعملة فى دراسة وبحث المنهج الدراسى لعلم الأحياء مثلا سوف تعطينا فكرة بالتفصيل عن تلك المشروعات الخاصة بتطوير وتقويم المنهج الدراسى اذ تعتبر كايضاح ممتاز لمنهج التقويم . فخطوات وعمليات التقويم التطويرى الثلاث لدراسة المواد التعليمية للمنهج الدراسى لعلوم الأحياء نجدها موضحة فى الشكل رقم (٦ ــ ١٠) .

لذا نجد أن كثيرا من فئات ومجموعات الحقائق ، والمعلومات والملاحظات المنظمة ــ التى تستعمل عند التقويم ، ونذكر منها على سبيل المثال : التوسع فى الاستعمال ، مصادقة الفريق المقابل أو الند ، درجة التأثير من كل من الفئات المحلية أو الخارجية ، الكتب الرسمية وغير الرسمية المشجعة فى الموضوع ، والدراسات المتعلقة بالتقويم .

ان الدراسات المطروحة والمتعلقة بالتقويم تتضمن مساهمات المدرسين والطلاب ، والمنظمات المتخصصة ، والعلماء والمثقفين ، والفائدة من الوسيلة الاختبارية ، والزيارات التربوية الميدانية . ان الفائدة من وسيلة الاختبار ــ كقاعدة لمراجعة مواد المنهج الدراسى ــ موضح بشكل تفصيلى فيما قدمه « هولدا جروب مان » لمشروع من المشروعات الخاصة بالبحث المتعلق بالمنهج التربوى .

ففى شكل (٦ ــ ١٠) نجد أن الخطوط التى توضح العلاقة بين التقويم والتطوير تعتبر إرشادات مفيدة لفهم عملية التقويم التطورى لمنهج أو برنامج جديد .

ولكى نختتم هذا القسم الخاص بالمنهج الدراسى ، نلاحظ مرة أخرى أن المنهج أو البرنامج كله ، سواء منه ما وضع للأطفال أو للكبار يجب أن يقوم .

ولقد عولجت هذه الناحية فى القسم السابق بتقويم البرنامج أو المنهج وزمرة الفرص التعليمية ، أو أى جزء من المنهج التعليمى . لذلك تعتبر هذا مظهرا من مظاهر هذا التقويم ، بل يسهم بشكل جدى عند التقويم ، للمنهج التربوى ككل .

وعلى ذلك فخطة المنهج الدراسى للنظام التربوى ، أو لمدرسة من المدارس الخاصة المشابهة ، وتقويم البرامج التربوى ، يشكلان جزءا متكاملا من العملية بتقديمها الحقائق والمعلومات الجوهرية للأوجه العريضة الأخرى الخاصة بتقويم المنهج التربوى أو الدراسى .

التعليمات المتعلقة بالتقويم :

إن التعليمات التى تتبع عند تطبيق المنهج يجب أن تقوم فى مسارها الصحيح كعمليات هادفة . وذلك لكى يتسنى للمدرسين وغيرهم من صانعى القرار أن يقوموا بعملية الاختيار المثلى للأهداف التربوية ، والطرق والأساليب المختلفة ، والمحتوى وطرق التدريس ، وكذا الطرق التقويمية ، بقصد تحقيق النتائج المنشودة .

ونفس المخططات الثلاثة السابقة فى هذا الفصل ، قابلة للتكيف مع التقويم التربوى ، وللأوجه المختلفة لجمع وتحصيل الحقائق والمعلومات ولخطة انشاء جداول المواصفات التى قدمها (بلوم وهاستنج ومادوس) وكذلك لمجموعة الجهود المتعلقة بالمراحل الابتدائية ، ومتطلبات التقدير ، والمخططات التكهنية اللازمة للأهداف . كل أولئك أمور مساعدة بصدد الموضوع .

على أنه يجب أن نؤمن بأن الاجراءات والخطوات المتعلقة بالتقويم التربوى ، يجب أن تتبع الشكل العام ، كما نوقشت فى القسم السابق من هذا الفصل .

فالخطوة الأولى وهى مرحلة المماثلة والتطابق ، والتقويم التجريبى المؤسس للأهداف التربوية . اذ يعد هذا باختصار امتدادا لتقويم الأهداف والغايات الثانوية . والعنصر الهام فى هذا المظهر من مظاهر العملية ، أنه يمكن أن يوجد بالكل أو لا يوجد أى من الأهداف التربوية ، لوحدة معينة من الأنشطة التعليمية ، والتى قد تكون ضئيلة المقدار الى حد ما أو قد تكون بمقدار دورة دراسية سنوية مثلا ، وقد تكون تلك الأمور غير معينة بوضوح .

ان دليل المنهج الدراسى يمكن أن يضع قائمة بالأهداف لاختيار الممكنات المتأصلة فى كل وحدة وكذلك النشاطات الملازمة لها ، ومن ثم تترك للمدرس للقيام بتطوير وتحسين القائمة مستقبلا

وهناك عدد قليل من الأهداف العامة التى يمكن مقارنتها بالاهداف الثانوية لكامل الدورة التعليمية ، وتترك كامل المسئولية لتشكيل أو رسم الأهداف التربوية على عاتق المدرسة أو المدرسين .

وهكذا فان على القائم بالتقويم أن يتخذ الخطوات اللازمة وأن يجعل المدرس أو المدير لأى نشاط تربوى معين ليضع النتائج المنشودة . وفى بعض الحالات يمكنه أن يستنتجها من خلال الملاحظات ، أو من خلال التباحث والتشاور مع زملائه من المدرسين .

وبغض النظر، فان على القائم بالتقويم أن يضع مجموعة من النتائج المنشودة ، مثل القيام بالتقويم . ان هذا لا يعتبر رفضا وتبرؤا من مخطط (Goal Free Evaluation) بقدر ما هو توضيح لفكرة انه عند التقويم للمنهج التربوى ، يكون من الضرورى انصاف المدرس ، واعطاء ما يأتى به من الأهداف كلا الاعتبار . والتحقق من كيفية امكان انجازها من قبل الفريق المساهم .

وعلى أية حال ، فالمقوم — وبخاصة المقوم الخارجى — لابد من أن يعطى اعتبارا للنتائج الملازمة والمصاحبة للمنهج الدراسى .

وفى الواقع ، إن مثل هذه الحقائق والمعلومات — سوف تسهم عند التقويم بتلك الأهداف والغايات المعينة نفسها . كما ستساهم أيضا عند التقويم فى النوعية والمميزات والحسنات الأخرى للمنهج الدراسى ، هذا بالاضافة الى الأحكام المتعلقة بالمنهج والدورة الدراسية ، أو أى من الأجزاء التى تم تقويمها .

والوجه أو المظهر الأول ، والذى يجب أن يأتى بعد ذلك هو هذه الاهداف والغايات . ان الذى يقوم بالتقويم — يجب عليه أن يتحقق من التطابق والانسجام بين هذه الأهداف ، والاهداف العامة والثانوية التى عرفت من قبل وقومت . ويجب أن يقوم كذلك بتعريف النتائج العامة المشمولة ، أو التى لم تكن ضمن النتائج المنشودة . ومن ثم بتقويم ميزاتها وحسناتها وجدارتها على ضوء الأهداف والغايات الثانوية .

ان الاجراءات لتقويم الأهداف التربوية هى نفسها التى تستعمل فى تقويم الأهداف ، والتى ذكرناها سابقا فى هذا الفصل .

ويجب أن نؤكد هنا أن صلاحية الأهداف وملاءمتها لا يمكن تقديرها أخيرا ما لم تكن قد بلغت المرحلة الأخيرة من التقويم التركيبى السابق ذكره .

تحليل الحالات السابقة :

ان المظهر الثانى فى التقويم التربوى هو بين تقدير وتعيين الحالات السابقة أو الحالات المقارنة ، والمهم هنا فى المقام الأول من بين تلك الحقائق ، هى الخصائص المتعلقة بالطلاب

الذين شملهم الجزء التربوى فى التقويم .

ان هذه الحقائق والمعلومات اساسية وجوهرية للحكم على النتائج الواقعية ، والمنشودة . وكذلك لها نفس الأهمية عند وضع المعايير والمقاييس التى تحكم بها على مدى جودة وملاءمة التعليمات . وبالاضافة الى ذلك فان هذه الحقائق لابد من الحصول عليها بشكل فردى من قبل الطلاب ، وهذا عبء هائل كما اشير اليه سابقا الا ان التقويم سيكون غيرملائم وغير كاف ، ليتخذ كقاعدة أو اساساً لصناعة القرار، مالم تؤخذ تلك الاعتبارات التى ذكرت آنفا بعين الاهتمام .

ثم أنه يجب أن تفهم أن أنواع الحقائق والمعلومات لها أهمية خاصة فى التقويم التربوى ، وهى تشمل :

١ ــ المقدرات ، ومستويات الذكاء ، وقابليات الاستيعاب لكل طالب من الطلاب .
٢ ــ الأوجه الملائمة والمناسبة للوضع التطورى لكل طالب فى الوقت الذى يبتدئ منه تقويم أى من الأجزاء الدراسية أو التربوية ، وعلى الأخص ، المعرفة المطلوبة ، والتطور العلمى ، والمهارة ، والذكاء ، والقدرة على توجيه الذات ، والقدرة على توجيه الطالب لنفسه وأنشطته التربوية فى الطريق السليم .
٣ ــ أى دليل أو شاهد يمكن احرازه فى أسلوب التدريس ، ومصاعب الدراسة ،والقابليات الدراسية الخاصة .
٤ ــ طبيعة وصفة الحافز للمشاركة فى التعليم ، بما فى ذلك الاهتمام الشخصى وخطط الوظيفة ، وطبيعة الدعم العائلى ، والوضع البيئى .
٥ ــ ما يمكننا بواسطته التعرف على الطبيعة الاجتماعية ، والاخلاقية والمناخ الفكرى للفريق الند الذى ينتسب اليه الطلاب .

والصعوبة فى الحصول على الحقائق والمعلومات المناسبة والمفيدة من هذه الأنواع قد عرّف . ولكن علماء النفس ، والمقومين ــ ذوى الكفاءة العالية ــ يمكنهم أن يحددوا كثافة الوسائل التعليمية للأطفال ، والكبار، والمدرسون أنفسهم غالبا ما يكون فى امكانهم أن يحددوا كفاءات معينة فى تحليلهم للصفات لمثل هذه الأنواع . فالانحراف ، والاندفاع غير الواعى ، ليسا من الأمور المقبولة ، لتتخذ كمعيار لتقويم منجزات الطالب .

ان النماذج والمعايير للامتحانات النموذجية ، والحقائق والمعلومات الصادرة عن التقويم على المستوى الوطنى للتقدم التربوى ، ومعظم الحقائق المقارنة ليست لها فائدة تربوية ، أو

هى فى الواقع مضرة بالتقويم الذى يمارس حاليا ما لم يستطع الانسان تحقيق التطابق والانسجام بين طلابه والمرجع السليم بصدد العناصر المناسبة والمطابقة لصفات الطلاب .

والأنواع الأخرى من الحالات السابقة أو الحقائق التكهنية ، هى الأخرى ضرورية — وليرجع القارىء الى « ستيفلبيم » Stufflebeam وزملائه ، والى نصوص « ستاك » .

دراسة تفاعلات الطلاب :

ان المظهر الثالث والمهم فيما يتعلق بالتقويم التربوى يمكن أن نقول أنه متصل بعملية التفاعل فى الفصل الدراسى .

ويصف « ستاك » هذا المظهر بمحضر جلسة و يصفه « ستيفلبيم » وزملاؤه بعملية تقويم . أما « روسنشاين » Rosenshine فيتكلم ببساطة عن تعليم صف أو فصل مدرسى .

فذلك النوع الجوهرى من الحقائق والمعلومات والذى يتعلق بتقويم المنهج قد اعترف به الأخصائيون فى الطرق الجديدة للتقويم .

ولا يقتصر دور تلك الحقائق المتصلة بالتفاعل على تمكين القائم بالتقويم من اصدار الأحكام على حالات الطلاب وأوضاعهم فى الفصل المدرسى ، حيث غالبا ما يحرز الطلاب النتائج المختلفة ، ولا على تلك التكهنات بصدد صناعة القرار، ولكن عملية التفاعل نفسها هى المساهم الأكبر فى الانجاز لكثير من الأهداف التربوية .

اذن ، فتقويم نتائج الطلاب — يجب أن يتم ويحدث عند مقارنة التفاعلات الطلابية — اذ أن النظم لتحليل وتصنيف عملية التفاعل فى الفصل المدرسى قد وصفت فى كثير من المراجع التربوية الحديثة اذ أن الطرق التى استعملت بشكل مكثف هى طرق « فلاندرس » و « أمدون بيللاك » و « سميث موكس » ، مع أن المطبوعات الأكثر حداثة لفلاندرس والطرق الأخرى القريبة منها يمكن أن تكون أكثر ملاءمة فى هذا الشأن .

ان استعمال شريط الفيديو قد سهل العملية بشكل مذهل كما أنه يمكن القول . بأن هناك فائدة لا بأس بها حيث عن طريقها نجد أن كثيراً من المربين قد حصل على نتيجة لرد الفعل الخاص للطالب تجاه العملية التربوية فى فصل مدرسى معين .

وقد استعملت هذه الطريقة بتوسع فى المرحلة الجامعية ، وهى بالطبع ذات قيمة

للمراحل الدراسية ذات المستوى العادى .

ان مؤشرات التفاعل هذه ، وما يحدث من تقدير للدرجات ، والآراء المختلفة المستقاه من مصادر موثوقة ، والمؤتمرات والمقابلات ــ كل هذه الأمور تقدم الفائدة الكبيرة فى هذا الشأن من تفاعلات الطلاب .

والمعلومات المتعلقة بعملية تفاعل الطلاب فى الفصل المدرسى والتى جمعت بواسطة تلك الوسائل المتعددة ــ غالبا ما تكون بحاجة لتحليلها والتعامل معها كطريقة موثوق بها يمكن الاعتماد عليها .

ان « ستاك » و « روسنشاين » لا يناقشان طرق وأعمال الحقائق والمعلومات المختلفة فحسب ، ولكنها يحددان عددا من المراجع التى تقدم اقتراحات اضافية أخرى .

تقدير نتائج الطالب :

تقدير إنتاج الطالب عن طريق الاختبارات التى لا تنتهى كان تقريبا هو النوع الوحيد من التقييمات ، فى السنوات الماضية .

أما الآن فان أية خطة للتقويم التربوى ، حتى التى يمكن أن نعتبرها طرقا حديثة جدا فى هذا الشأن ، تستند بشكل كبير على الاختبارات الرسمية والتقديرات التقنية والفرق بين الطريقتين يمكن فى الطبيعة المحدودة جدا لمجمل خطة التقويم ، والأنواع المختلفة للحقائق والمعلومات التى جمعت فى الاجراءات التقليدية . وهذا فيه اختلاف أيضا عن خطط المنهج الدراسى التى يوصى بها اليوم .

على أنه يجب أن نورد هنا أن العامل الذى أدى بالتقويم فى السنوات الحالية الى ما هو عليه اليوم من بقائه متروكا جانبا ــ هو طبيعة التقديرات والمعايير المستعملة والطرق المختلفة فى التعامل مع الحقائق والمعلومات المختلفة ، وتحليلها ، كجزء من عملية التقويم الكلى .

لقد كتبت الكثير من الكتب ، وأجريت العديد من البحوث ، اذ تدور كلها حول اختبارات الطلاب ، وتقدير منجزاتهم العلمية .

ومن هنا نجد أننا وخصوصا فى البلاد العربية لم نعط أى أعتبار لكل ذلك بل أن ما نقوم وما سوف نقوم به فى هذا المقام هو أن نختبر ونفحص بعض القضايا الهامة والمطبوعات الضرورية فى ذلك الشأن وذلك من حيث استعمالاتها والكيفية التى تستعمل بها .

فالنقطة الأولى ، والأكثر أهمية ، والتى يجب أن نبدأ بها — وقد تكون فى غاية الصعوبة أو الاستحالة — هى أن نقدر كميًا من خلال الاختبارات والوسائل المختلفة ، للكثير من النتائج والمحصلات المنشودة ، ذات الأهمية الكبيرة ، ونقصد بتلك النتائج — المتطورة والتى تم انجازها فى عملية التقويم .

ويجب أن ندرك أن الترجمة البديهية لهذه النتائج قد تكون فى كثير من الأحوال خاطئة .

حيث أنه يجب أن ندرك أن هناك طرقا أخرى ، بالاضافة الى الاختبارات يمكن استعمالها لجمع المعلومات المختلفة حول ما أحرزه الطلاب .

واعترافا بالواقع ، فان المقوم يواجه مشكلة أكثر صعوبة من هذه الطرق فى الحصول على الحقائق والمعلومات المناسبة . و بالاضافة الى ذلك فان التحليل ، وطريقة معالجة الحقائق والمعلومات يمكن أن تخلق عقبات وحواجز كبيرة . اذ أننا فى أغلب الأحوال نجد الكثير من الجداول ، وارشادات وأدلة المنهج الدراسى والكتب المختلفة ، وغير ذلك من النصوص التى لها ارتباط دقيق بالمنهج الدراسى ، والتخطيط الدراسى ، وغير ذلك مما يتصل بالتربية وميادينها كل ذلك يقدم بشكل أو بآخر مساعدة جيدة فيما يتعلق بجمع الحقائق والمعلومات التى تساعد فى ميدان التقويم .

و بالاضافة الى كل ذلك ، فالبحوث المختلفة ، وتحليلات الأنشطة التى تجرى داخل الصفوف الدراسية والتى تعتمد على الملاحظات ، والكثير من وسائل البحث ، بالاضافة الى أنواع المقابلات التربوية كل هذا يقدم الأمثلة العملية للمسار الواسع للتقويم الدراسى .

ان هذه النتائج والمحصلات بوصفها نتائج عامة للدراسة والبحث — بشرط أن يقبل ذلك من يقوم بالتقويم كنتائج صالحة — تكون ذات قيمة كبيرة فيما يتعلق بتقويم المنهج التربوى ، أو المنهج الدراسى على مستوى صف من الصفوف الدراسية ، أو لمدرسة من مدارس الدولة .

إن القيام بعمل مراجعة للمنهج التربوى ، والحصول على الكتب الجديدة ، وشراء الموارد الدراسية والتربوية الجديدة ، والاستفادة من الطرق والوسائل الأخرى المتعلقة بالتربية ، والتطوير والتحسين لعملية التفاعل الدراسى فى الفصل الدراسى ، وكثير من القرارات المشابهة يجب أن تعطى وزنا لمثل تلك المحصلات .

استعمال المعايير والمقاييس :

بعد أن يتم الحصول على الأنواع المختلفة من الحقائق والمعلومات من كل المصادر العملية الملائمة ، فإن على القائم على عملية التقويم أن يقوم بالحكم على الاستحقاقات والحسنات والميزات الخاصة بتقويم المنهج التربوى .

ان هذا المظهر يعتبر من مظاهر هذه العملية ، وهو مطلوب ولكنه شاق ، ولذا تصبح التقنيات والاجراءات بصدد وضع المعايير والمقاييس موضع انتباهنا .

ومن المعروف أن هذه المقترحات والتوصيات متساو ية فى صلاحيتها للقيام بتقدير المعايير والمقاييس التعليمية ، وفى الواقع فان الخطوة الأخيرة هى جزء من نفس المحاولة .

وفيما يلى سوف نحدد بعض النقاط حول المعايير والمقاييس استنادا الى صور وأشكال معيار ية استعملت لتقويم العملية التربو ية والتعليمية :

و ينبغى أن نعلم أن للاختبارات التى تقدم معايير ومقاييس كمية ــ ولكن ليس بالضرورة ــ يمكن وضعها على أساس الاحصاء العادى للطلاب .

فالمحصلات والنتائج التى تنالها مجموعة عادية من الطلاب تكون قد قومت ، و بعدها نجد أن من المقياس ، كيف أن الطالب يحصل على نتائج معينة بالمقارنة مع فر يق من زملائه الطلاب فى نفس المستوى . والميزان أو المقياس هنا يكون عادة محددا للدلالة على المحصلات المنجزة أو للدرجات المئو ية .

وعليه ، فان معدل أو متوسط المحصلات والنتائج فى كل فصل دراسى ، بنفس المنزلة والمرتبة كما حدده النظام المدرسى . وهكذا فاننا نجد أن احصاءات الطلاب يمكن تقديرها .

والوسيلة الثانية هى تحديد قاعدة أو معيار مرجعى للمحرزات الطلابية على أنه يجب أن نفهم أن استعمال الفحص الفئوى لتقدير المعدلات أو النسب المئو ية بين الطلاب . وميزان التساوى سيوضع من قبل الفئة التى يجرى فحصها . وهذه لا تشير الا الى درجة أو رتبة الطلاب بالمقارنة مع زملائهم من الطلاب المشتركين فى الفحص .

وهذا المعيار قد تكون له قيمة فى التخطيط التربوى الخاص بالحالات الفردية ، الا أنها لا تزال عاجزة عن تقديم أى دليل أو اثبات ، بخصوص نوعية التربية ، أو القبول والرضا المتعلق بمستوى الانجازات لفصل مدرسى معين ، أو فئة طلابية معينة .

ان الاختبارات والفحوص المعيار ية المحكمة ، قد بدأ استعمالها فى البلاد المتطورة بتوسع فى السنوات الحالية ، وعلى وجه الخصوص ما يتعلق بتوحيد تقليص الانجازات ، وبعض

أنواع المسئوليات ، ومناهج التعليم المنفرد .

وفي هذه الأنواع من الاختبارات والفحوص ، يكون المعيار افراديا ، الا أن المقارنة مع الفحص الاحصائي يبقى كذلك أمرا ممكنا . فالمعيار أو المقياس هنا ، هو امتداد لما سوف ينجزه الطالب من المهام المصنفة في بند الاختبار ، وإذا كان المقصود فئة من الطلاب ، فالمعيار هنا هو نسبة عدد الطلاب الذين أنجزوا المهمة على أحسن وجه .

وفي الاختبار المعياري المذكور ، نجد بند الاختبار أو مادة الاختبار يجب أن تحدد النموذج النهائي لنوع السلوك المعين بواسطة أحد الأهداف ، لذلك الجزء من الأجزاء المختلفة في الميدان التربوي .

واذا كان الغرض من الفحوص هو تقدير النتائج والمحصلات لعدد من الأهداف السلوكية المعينة : والمتصلة ببعضها البعض ، فانه يمكن أن يحتوي على بنود الاختبار التي تقوم فقط بتعيين الدليل أو الاثبات لمثل ذلك السلوك ، أكثر من كونه اختبارا لكل هدف من الأهداف .

ولكي نقوم بتقدير منجز من المنجزات لغاية أو هدف من الأهداف غير السلوكية ، فاننا سوف نحتاج الى العدد الهائل من البنود الاختيارية ، وهذه يجب أن تنشيء أو تشكل نموذجا ومعيارا نهائيا لمثل هذه الكفاءات .

إن التعليم لغرض أو بقصد السيادة والتبحر ، هو جزء من هذا التطور والنمو العام نفسه ، والتربية في العادة إفرادية ، والطالب يبقى مع مهمة وفرض دراسي لفترة من الزمن ، إلى أن يصل الى مستوى منشود من البراعة والادراك . وهذا المستوى يجري تقديره وتقييمه بعد ذلك عن طريق نوع من الاختبارات المعيارية .

ان المعيار الاختباري المحكم هو نوع بالغ الأهمية فيما يتعلق بتقويم العملية التربوية ، وإن استعمالاتها في السنوات الحالية كانت مرافقة وملازمة كطريقة وأسلوب تربوي ضيق للغاية ، وهو على الأخص طريقة تدريس أكثر منه أداة تقييميه تحكم على مدى الجودة في التربية والتعليم .

ولكن ، من ناحية أخرى فانه يمكن لمن يقوم بالتقويم ، بالعمل مع أحد المدرسين ، أو مجموعة منهم ، في احدى المدارس ، ولذا يمكن لذلك المقوم الحصول على الحقائق والمعلومات القيمة وذلك باستعمال أنواع الفحوص المعيارية المحكمة .

وقد نصت مؤسسة راند Rand بالولايات المتحدة فى هذا المجال على ما يلى :ـ

يبقى الكثير من الجهد والعمل المتواصل الذى لابد من القيام به لاجل تطوير المعايير الاختبارية المحكمة الا أنه بالرغم من كل ذلك ـ يظهر أنها تعد بالكثير فيا يتعلق بهذا الموضوع وقيمتها العظمى الممكنه هى أنها تركز على المحتوى التربوى والثقافى وتصف الكثير من المعلومات الشافية وتفسح المجالات أمام المنجزات الفردية .

ان الاختبارات التى يضعها المدرس لحالة معينة من الحالات هى عادة معايير محكمة ، بالرغم من أن صلاحية بنود الاختبار ، أو صلاحية المكاسب والمنجزات الطلابية ـ يمكن القيام بالتساؤلات حولها . ومع ذلك فانه يمكنها أن تقدم من الحقائق ما هو أكثر أهمية ، للاغراض التقييمية ، أكثر من الفحوص والاختبارات المطبوعة ، ما دامت ستكون المعايير والمقاييس للمحصلات والنتائج المنشودة والمرغوبة فى وحدة تربوية معينة الاحكام .

واذا ما اقتربنا كثيرا من كل تلك الحقائق ، والمعلومات المختلفة المتوافرة والتى يمكن الحصول عليها بواسطة القرائن والدلائل ، والحالات السابقة ، أيضا يمكن الحصول عليها عن طريق الملاحظات والمعاينات والحقائق الاخرى التى يكون لها ارتباط ما بالاحتمالات ، وامكانات الحدوث مستقبلا ، والتى من خلالها كان التعليم يقدم فى الماضى ، فان القائم بالتقويم يعطى أحكامه حول حسنات وميزات وكفاءة المنهج الدراسى على ضوء الاهداف والغايات المنشودة .

ويمكن القول فى هذا الصدد أنه من الواضح أن مثل تلك الأحكام تقدم من المعلومات ما هو أكثر اتصالا وفائدة ومعنى ، عن كل ما يقدم من تلك الجداول لوسائل التدريس ؟ أو لتك الدرجات التى تبين النسب المئوية للطلاب .

ولا يفوتنا أن ننوه هنا الى آنه من الضرورى جدا ـ عند القيام بعملية اصدار الحكم المعين ، على نوعية المادة التعليمية وجودتها ـ الاستفادة من كل الآراء والأفكار المختلفة للطلاب أنفسهم ، وكذا الأخصائيين والباحثين .

ولكن المسئولية الأخيرة والنهائية الملقاه على عاتق القائم بالتقويم ، هي أن يسجل و يدون النتائج والمحصلات لصانعى القرار وغيرهم من المخططين . ونؤكد مرة أخرى أن المهمة تتطلب براعة وابداعا ، وفهما عميقا للأغراض المختلفة للتقويم .

كما أنه يمكننا أن نقول أيضا : أن أى اختبار أو فحص يجرى على التقارير المختلفة المتعلقة سوف يكشف ــ بلا شكل ــ سخف وضحالة مضمون ومحتوى ذلك الفحص أو الاختبار والكثير من هذا الصنف يرجع الى عدم ملاءمة التقويم ذاته . الا أنه فى أكثر المشروعات التقييمية ، والتى يمكن أن تمتدحها لنوعيتها الايجابية الى حد ما ، ولذا نكون بحاجة الى أن نضيف الكثير الى هذا النوع ، لكى يصبح مرغوبا فيه ومستحبا .

تقويم عملية التقويم :

ان تقويم البرنامج الدراسى ، لمدرسة معينة ، أو لنظام دراسى معين ، لا يكون كاملا ما لم يجر تقويم عملية التقويم ذاتها بالنسبة للبرنامج التعليمى والتربوى المعنى .

وبالطبع ، فان الاجراءات الخاصة بتقويم كهذا ، يلزم نفس الخطوات والاجراءات المتبعة فى كل أوجه ومظاهر التقويم وما دمنا بصدد التقويم ، فان المستقلين من المقومين ، من خارج النظام المدرسى ، سواء أكانوا تابعين لنظام تربوى معين ، أم كانوا تابعين لأى مؤسسة من المؤسسات المهتمة بالتربية والتعليم ، فان أمثال هؤلاء يجب أن يكونوا على رأس القائمين بالتقويم لأنه متى اتخذ هذا الاجراء طريقه فى التقويم بشكل منسجم فى كل المجالات التربوية ، يظهر لنا التقويم عددا كبيرا من صور الاختبارات المدرسية ،والاجراءات الادارية التربوية ، وكذا الكثير من البحوث والدراسات المختلفة وكثير من التقارير الخاصة بالتقويم ، كل هذا سوف يظهرها التقويم فى حالة من الفشل والضحالة .

وقد أشار « ستاك » الى احدى هذه المشكلات المتعددة الخاصة بالتقويم فى مجال التربية والتعليم ، والى ما كانت عليه عند تحقق النتائج والمحصلات . فأوضح « أن هناك اعتقاداً عاما لدى المثقفين ، بأن المناهج المثالية ــ لا يمكن ان تكون الا تلك التى قد صممت لفئه من الفئات على حدة ، أو لاسلوب دراسى خاص ، أو لنمط واحد من الأطفال على حدة » فاذا ما صح هذا الاعتقاد ، فان جميع طرق التقويم التربوى ستكون ذات قيمة لا تقدر .

ولانهاء هذا الفصل ــ نشير مرة أخرى الى المخطط المبين فى الشكل (٦ ــ ٦) والذى يوضح مجال وطبيعة تقويم المنهج الدراسى والمجهود الكبير للحكم على مدى جودة المنهج الذى تقدمه المدرسة فانه يجب على الأطفال ، والشباب ، وكل الدراسين أن يستوعبوا كل هذه الأنواع من التقييمات . كما أنه يجب أن يكون واضحا أن التقييمات الخاصة بمناهج التربية والتعليم ، والتى تكون غير كافية فى المفهوم والرؤية والتنفيذ ، والتى تكون أيضا محدودة المجال ، ومضللة فى التحصيل لا تكون قليلة للقيمة الحقيقية فقط لصانعى القرار ، ولكن يمكن أن تكون أيضا ضارة جدا بالتقويم الذى يقوم به الطلاب .

ومن ناحية أخرى ، فان الفهم الجيد ، والتنفيذ الجيد لمناهج التقويم يقدم من المعلومات القيمة للمثقفين ، وللآباء والطلاب أنفسهم ، كما يسهم مساهمة فعالة فى انشاء برامج ومناهج تربوية أفضل ، وأكثر نفعا .

الباب الثالث:

لا يمكننا دراسة الاستراتيجيات والنظريات دون ترجمتها الى تطبيقات عملية فى بلادنا العربية ، ولذا فقد اهتم الباب الثالث ــ بفصليه السابع والثامن ــ بنظريات أسلوب النظم فى التربية وتطبيقها على المناهج ، بالاضافة الى نموذج تصورى لتطوير المناهج فى البلاد العربية مستمد من أسلوب النظم .

ولذا نجد أن الفصل السابع فى اهتمامه بأسلوب النظم يؤكد على معنى تحليل النظم بشكل عام ، تحليل ومناقشة مستويات تحليل هذه النظم بمستوياته الست التى تؤكد على تصور النظام ، وتحديد أهداف هذا النظام ، ووضع الاجراءات البديلة لاختيار البديل الأفضل لتنفيذ النظام .

أما الفصل الثامن فهو يهتم ــ كما سبق التنويه ــ بتصور نموذج لتطوير المناهج فى البلاد العربية والمستمد من أسلوب النظم ، مؤكدا على عمليات الاتصال داخل المؤسسة التعليمية ، والاتصال بين أفراد هذه المؤسسة ، وفعاليته ، ومجال الاتصال بين المؤسسات التعليمية والبيئة المحيطة بها ، والأنماط المناسبة للقيادة فى تلك المؤسسات التعليمية .

أما المحور الثانى للنموذج التصورى فهو العلاقة بين عملية تطوير المناهج وتصميم عملية التعليم وقدرتها على تحقيق التغير فى المناهج الدراسية .

ويهتم المحور الثالث فى هذا النموذج بمراحل البحث والتقويم ــ كما سبق التنوية عنها فى الباب الثانى .

ولعل أهم ما تحتاج اليه البلاد العربية هو تطوير العاملين فى المؤسسات التعليمية ، هذا التطوير الذى لا يشمل المعلمين فحسب ، بل يتعداها الى تطوير العاملين على مستوياتهم المختلفة من اداريين وفنيين ومساعدين فى المؤسسات التعليمية ، كل هذا التطوير يتم فى الاعداد للتطوير والتدريب والتدعيم ، بغرض تنمية القوى البشرية التى من شأنها تطوير العملية التربوية بشكل عام ، وفى مجال المناهج بشكل خاص .

ولعل هذا النموذج المقترح يكون بداية طيبة للتفكير الجدى فى ادخال التغير والتجديد فى النظم التربوية التى تحتاجها البلاد العربية لجعل كفاءة نظمها على مستوى رفيع .

الفصل السابع

تطبيق أسلوب النظم فى تصميم المناهج وتطويرها

مقدمة :

كثيرا ما يتردد الى مسامعنا اليوم تعبير « أسلوب النظم » أو « تحليل النظم » وهو تعبير شاع أستعماله للاشارة الى عملية تطبيق التفكير العلمى فى حل المشكلات . وجدير بالذكر أن هذا المصطلح فى استخدامه العام ، يعنى تحليل المعلومات بغية التخطيط للنشاطات التربوية ، وفى بعض الأحوال وببساطة أنه يعنى العلاقة المنتظمة بين متغيرين أو فكرتين أو أكثر. ويبدو أن التعبير، بهذا الاستخدام العام والبسيط ، يوحى بأن ينطوى على مفاهيم علمية معينة .

ومع هذا ينبغى ألا يفوتنا أنه لم توجد قط منهجية واحدة لتحليل النظم . اذ المعروف أن التحليل المنظم بمعنى من المعانى ، يعود الى أرسطو غير أن التجديد فى هذا المجال يتمثل فى التركيز على النواحى الكمية للتحليل (بقدر المستطاع) ، وفى عزل وضبط العوامل والمتغيرات العديدة ، وهو ما أضحى ممكنا بواسطة الحاسبات الالكترونية وقد أدى ذلك الى ثورة فى تفكيرنا عن طبيعة المعلومات وتنظيمها والاستفادة منها ، حتى أنه تولد عن معالجتها بأساليب النظم ما يعرف بأسم « فلسفة المعلومات » .

وتنظر هذة الفلسفة الى التطور على أنه عملية مستمرة لتنمية قدرة الانسان على تحصيل المعلومات والاستفادة منها ، مما يؤدى به الى التفاعل مع بيئته بمزيد من الكفاءة . ومع أن الأساليب التجريبية التى تم استنباطها كأدوات للوصول الى أنماط تفاعل وتقويم متطورة هى فى أصولها « براغماتية » Pragmatism — عملية فى المكان الأول — الا أن القدرة على السيطرة على البيئة تعاظمت بفعل تزايد المعلومات والاختبارات فى مختلف المجالات ، ومن جملتها مجالات المشكلات الاجتماعية كالتعليم ، لذا بات من الضرورى التماس وسيلة لمعالجة النتائج التى يتم اختيارها بشكل منهجى وسريع ، واذ تمر هذه العمليات الخاصة بعلم المعلومات والاختبارات بمرحلة تطور وتغير سريعين ، فان أحكام السيطرة واجادة التخطيط أصبحا مجالين حيويين يستحقان كل الاهتمام . وقد أشار الى ذلك جالبريت Galbraith (١٩٦٧) بقوله :

« أن جلة ما أدت اليه التكنولوجيا من نتائج والكثير مما آلت اليه الصناعات العصرية ، ناجم عن الحاجة الى تجزئة المهام الى عناصر أصغر فأصغر وعن

تطبيق المعرفة الانسانية على هذه العناصر الصغيرة ، وأخيرا عن ربط العناصر المكتملة فى المهمة الواحدة بالحصيلة النهائية للمهمة ككل . »

ومن خلال هذا الاطار للتطور والبراغماتية ، وعلم المعلومات والتكنولوجيا ظهر أسلوب تحليل النظم فى شكله الحالي .

ولقد طبقت مبادئ أسلوب النظم على المجالات المختلفة للتربية والتعليم فى مجالات الأعمال الادراية والموازنة المالية وتنظيم الصفوف والمناهج وطرق التدريس ، وفى مجالات استخدام الوسائل التكنولوجية ، ولاسيما الحاسبات الالكترونية . وأستعملت مبادئ تحليل النظم الى حد ما من أجل تعميق استيعابنا لعملية تغيير الممارسات التربوية وعملية التنفيذ المرافقة لذلك . ولكن تأثير طرق تحليل النظم هذه على التعليم والتعلم يبدو محدودا على وجه العموم ، وهو نقص تترتب عليه فى الواقع نتائج جدية . وعليه فان مبادئ تحليل النظم ، وهى التى توضع لتحديدالأهداف المرجوة بالاضافة الى تحديد المسائل اللازمة لتحقيق تلك الأهداف من شأنها — اذا وضعت موضع التطبيق بصورة ناجحة من شأنها أن تساعد على تحسين نوعية كل قطاع من البنيان التعليمى .

معنى تحليل النظم :

أن تحليل النظم Systems analysis واجراءات النظم System Procedure وأسلوب النظم Systems approach ثلاثة تعبيرات تستعمل لوصف عملية واحدة ، وهي بالتالي تستعمل كتعبيرات مترادفة فى هذا الفصل وتتضمن اجراءات تحليل النظم عادة التحليل والتصميم والتطوير على السواء ولكن لما كان القصد من أسلوب تحليل النظم فى معظم الأحيان هو دعم التصميم والتطوير، فان التمييز بين الأمرين لا يتعدى كونه مسألة تشديد أو تأكيد . وكثيرا ما تختلط تعبيرات أخرى مع تحليل النظم وان كانت مشتقة منه . ومن هذه التعبيرات « نظام التخطيط والبرمجة والميزانية » و « أسلوب مراجعة وتقييم البرامج » و « أسلوب النظم فى التربية » — وخاصة فى ميدان المناهج . و « تخطيط الكلفة والمردود » . ولكن هذه المفاهيم ، كما قلنا ، مشتقة من تحليل النظم و ينبغى أن ينظر اليها كاختصاصات ضمن هذا المجال .

يقول روان Rowan (١٩٦٦) : « أن الفكرة الأساسية للمنهج التحليلى للنظم هى أن العناصر الوظيفية مترابطة ، وأن خير طريقة لفهم عملية معقدة هو معالجتها ككل »

والحقيقة أن تحليل النظم منهج منظم يرمى الى :

(١) تحديد ووصف مجال أو « عالم » يقع فى نطاق اهتمامنا ، والعوامل المهمة فى ذلك « العالم » وما بينها من تفاعلات .

(٢) تحديد التغير التى يرجى أحداثها فى هذا المجال أو « العالم » .

مستويات تحليل النظم :

وتجرى عملية تحليل النظم على ستة مستويات ، يستلزم كل واحد منها مجموعة من الطرق والأساليب مثلما يوحى بمجموعة من المشكلات والقيود الخاصة به .

ولعل نظرة التخوف الشديد ــ من بعض الأشخاص ــ الى أسلوب تحليل النظم متأتية من الاهتمام الزائد بأمر هذه القيود وفيما يلى عرض للمستويات الستة :

المستوى الأول : تصور النظام أو « عالم المشكلة » :

يبدأ تحليل النظم بتحديد واضح للنظام موضوع الاهتمام . و يشمل التحديد كافة العناصر التى تكوّن « عالم المشكلة » ثم يضع الحدود على المشكلة نفسها و يفصلها عن بيئتها فى الوقت الذى يوضح العلاقة بينها كنظام و بين الأنظمة الأخرى المتميزة .

ذلك أن كل نظام ما هو الا وحدة مشتقة من نظام أكبر (يسمى أحيانا بالنظام الأم) supra Syatem وهذا النظام الأكبر يتألف من نظم فرعية Sub-Systems متسلسلة منه ، وان قامت مستقلة عنه . ومن أجل هذا يتعين على محلل النظم أن يختار المجال أو عالم المشكلة الذى يتفق وأغراضة التحليلية و يتميز التحليل المفيد المنتج بوضوح صياغة أو تصميم للمشكلة ، واختيار للأهداف المناسبة ، وتحديد للبيئة المناسبة أو الموقف الملائم لاختيار البدائل ، هذا فضلا عن توفير المعطيات الخاصة بالكلفة وغير ذلك من المعلومات الوثيقة الصلة بالموضوع .

وبعد أن يفرغ القائم بالتحليل من اختيار النظام المناسب ومن تكوين فكرة أولية عن الأنظمة الفرعية ، يقوم بعزل للنظام وهى :

(١) المحددات : وهى عبارة عن عوامل خارجية تحدد شكل النظام وابعاده .

(٢) المكونات : وهى الأجزاء المتحركة من النظام وتشمل هذه قواعد العمل وهيئة العاملين والمرافق والتسهيلات المتوافرة ضمن النظام .

وهناك طرق مختلفة لوصف النظم وتصميمها . ولعل أول هذه الطرق هو النماذج الاقتصادية التى أدت الى ما يعرف بالأنماط الرياضية وفى عدد من المجالات . وحيثما يتعذر عمل أنماط رياضية ، تستخدم نماذج أخرى تقوم على التعبير الرمزى . أما الطريقة الثانية فتعرف بالطريقة الاجرائية التى تعتمد على تحليل المهمة والأداء . وهناك طريقة ثالثة تعرف بالطريقة المؤقتة « وتنطلق من النظر الى الحقيقة الواقعة على أنها معادلة ثابتة ، وتستخدمها كأداة للارتقاء بالنظام من وضعه الراهن الى الوضع المستهدف « باجسلو Boguaslaw (١٩٦٥) صفحة (١٣) . وتتمثل الطريقة الرابعة فى المنهج الاستقصائى الذى يسترشد بالمبادئ كدليل عمل.و يرى «باجلسو »ان هذا الطريقة غير مقيدة بمفاهيم تم تكوينها مسبقا حول الاوضاع التى سيواجهها النظام ، اذ ان المبادئ وحدها هى التى تهيىء دليل العمل حتى بالنسبة للاوضاع الطارئة أو تلك التى لم يسبق ان تم وضع نموذج شكلى لها أو الوصول الى نتيجة تحليلية بصددها . ويمكن الاختيار بين هذه المناهج الأربعة فى ضوء المعلومات المتوفرة ودرجة الجريد أو المستوى النظرى المطلوب للتحليل .

المستوى الثانى : تحديد الأنظمة الفرعية :

النظام الفرعى Sub- system وحدة اجرائية داخل النظام يمكنها القيام بوظيفتها بصورة مستقلة أو السماح باجراء تصميم أو تحليل مستقل لها . وتتحدد الأنظمة الفرعية تبعا لمجموعات أو طوائف من الخصائص المشتركة . وعند تصميم أو تحليل أى نظام تربوى ، مثل المنهج أو كلفة التعليم تعتبر الأنظمة التالية أهم الأنظمة الفرعية .

(١) الادارة .
(٢) المناهج وتطويرها .
(٣) اعداد المعلمين وتدريبهم .
(٤) الأجهزة والآلات (التليفزيون والأدوات والمواد التعليمية .... الخ) .

وهذه الأنظمة الفرعية تتفاعل بعضها مع بعض على مستوى النظام فى عملية تسمى « الترابط أو التكامل النظامى » .

وفى مجال التربية يمكن طرح عدة وجهات نظر خاصة باختيار الأنظمة الفرعية فاذا اعتبرنا المدرسة «عالم المشكلة» (أى النظام الكلى أو الأم) فانه يجوز البحث فى الأنظمة الفرعية التالية :

(١) برنامج الصفوف الدراسية (البرنامج الكامل المرحلة الابتدائية) على سبيل المثال .

(٢) مجالات معينة فى المنهاج التعليمى (أى المادة التعليمية ، على أن تؤخذ باتجاه طويل فى التجربة المدرسية برمتها).
(٣) «رمز التحصيل أو الانحياز» وقد تكون وحدة رئيسية من وحدات الدراسة تنظم حول موضوع رئيسى).
(٤) مشكلة أو مشكلات تعليمية خاصة وملحة (كالصعوبة فى القراءة ، والعاهات البدنية وما الى ذلك).
(٥) مشكلة أو مشكلات خاصة ومستمرة محصورة بيئية معينة (الفقر، العزلة ، الافتقار الى المعلمين).
(٦) الأنظمة الفرعية الخاصة بالآلات والمعدات بما فيها انتاج وارسال واستقبال ومادة ومعلومات وخدمات.
(٧) الاحتياجات المفترضة (مستقاه من نواحى القصور القائمة أو من التكهن بأن الوضع الحالى لا يصلح للاعداد للمستقبل ، أو من قضايا تتعلق بتكافؤ فرص التعليم).

وبقدر ما يتم اختيار النظم الفرعية وفق وجهة نظر مشتركة تكون صلاحية وصف النظام ويشكل اختيار وجهة نظر معينة قرارا مهما بالنسبة للقائم بتحليل النظم ، وهو أمر يتحكم فيه عدد من الاعتبارات الهامة غايتها تسهيل التصميم والتحليل. ومن هذه الاعتبارات توافر المعلومات المطلوبة والحالة التى توجد عليها ، وتفادى النقاط الحساسة والقوانين الادارية والقدرة على التحديد الاجرائى لنطاق السلطة أو حدود الضبط. فوجهة النظر السديدة هى تلك التى تجنب المجالات التى يصعب تغييرها والتى قد يصعب اخضاعها للتحليل. ومن المفيد هنا الرجوع الى الخبرة السابقة ومعلومات العاملين فى الميدان. أما العامل الحاسم فى اختيار النظم الصغرى أو الفرعية فهو التفسير الواضح المحدد للعوامل المهمة فى الموقف.

المستوى الثالث : تحديد أهداف النظام :

يلخص البعض اجراءات النظم فى عمليتين أساسيتين هما :
(١) تحديد الأهداف المتوخاة من حل مشكلة من المشاكل.
(٢) تنظيم الوسائل الكفيلة بتحقيق تلك الأهداف.

وفى كل الأحوال فان النقطة الحاسمة فى فهم أو استخدام اجراءات النظم ترتكز على العرض الواضح لأهداف النظام. والواقع أن تقويم كل عنصر من عناصر النظام يتم من

خلال سؤال أساسي واحد هو: هل يسهم هذا العنصر مساهمة فعالة في تحقيق أهداف النظام ؟

ومن أجل هذا تظهر الأهمية القصوى لايجاد طريقة لتحديد أهداف النظام وتصنيفها حسب أولوياتها ، وللاختيار بين الأهداف المتعارضة ، وذلك كشروط أساسية للقيام بتخطيط « نظامى » فعال .

أ ــ مفهوم أسلوب النظم ونظم المناهج وطرق التدريس :

اذا اتخذنا الأهداف التربوية مرتكزا للمنهج أو طرق التدريس والتعليم فاننا نجد أنفسنا وجها لوجه أمام مفهوم « نظم المناهج وطرق التدريس « ويمكن تعريف هذا « النظام » بأنه مجموعة مترابطة ومتكاملة من الأهداف والطرق والوسائط والتقييم والمعدات والأشخاص ، تقوم جميعها بالمهام اللازمة لتحقيق هدف ، أو أكثر، من أهداف التدريب أو التعليم بكفاءة . يدرج سميث (١٩٦٦) ، صفحة (١٢) سبع خطوات فى عملية تصميم النظم التدريسية « Instructional Systems »

(١) اعداد أهداف التدريب أو التعليم .
(٢) ترتيب أهداف النظام حسب الأولويات .
(٣) تحديد المهام المطلوبة .
(٤) اختيار العناصر المكونة للنظام والاجراءات المتضمنة فيه .
(٥) تحديد مردود الكلفة .
(٦) التنسيق بين العناصر للنظام واجراءات العمل .
(٧) تقويم النظام .

ويجدر بنا أن نذكر هنا كذلك نقطتين هامتين : أولاهما أن المناهج وطرق التدريس أو التعلم يمكن باعتبارها أجزاء فى تصميم نظام تربوى أو تدريسى شامل ، يقوم على تحليل الأداء المطلوب أو النشاط اللازم للطالب بعد عملية التدريب أو التعلم ، أما النقطة الثانية فهى أن تقديم المعرفة ضمن النظام أمران خاضعان لمتطلبات الأداء .

ب ــ أهداف النظام :

تتجه بعض أشكال تحديد الأهداف الى التشديد على تسيير النظام واجرائه . وعندئذ تتركز الأهداف على الطريقة التى يراد للنظام أن يؤثر بواسطتها على مجموعات الطلاب ثم على الادارة الفعالة للنظام ، والقصد من « أسلوب البرمجة والتخطيط ووضع الميزانية

وأسلوب « مردود الكلفة » وغيرهما من الأساليب هو تسهيل تقويم سير العمل فى النظام على ضوء الأهداف المقررة له مسبقا . ولاشك أن وضع الأهداف على مستوى النظام وخصوصا فى المناهج وتطويرها وكذلك طرق التدريس أو التعلم أمر ضرورى لأن ذلك يتيح لمخطط المناهج ومصمم عملية التعلم الفرصة كى يحسن اختيار البدائل الفعالة . غير أن الانشغال فى التخطيط التربوى بالنظام التعليمى قد يؤدى الى اغفال المحطة النهائية لهذه العملية وهى الطالب .

أن الأساليب التى أمكن تنميتها لتصميم بعض الجوانب المادية أو النظم الفرعية للنظام التعليمى تميل الى التركيز على أمور بعيدة عن الفرد نفسه الذى هو موضوع التعليم . ومن ثم فهى صالحة لتصميم نظم تكنولوجية كاستعمال التليفزيون فى التعليم وشبكات النقل والحاسبات الالكترونية . ولكن حالما يتم تصميم هذه النظم فانه ينبغى اعتبارها وسائل لتحقيق الأهداف المتعلقة بالمنهج والفرد المتعلم . وهذا يؤدى بنا الى الاشارة الى ضرورة اقامة تفاعل دينامى بين هذين المستويين من التصميم والتخطيط لضمان توافق النظام مع أهدافه الأساسية .

وبما أنه فى كثير من الأحيان نجد أن البيئات التربوية (للدارس) لم تقوم فى جملة الأحوال على صياغة أهدافها بشكل واضح محدد ، ولم تتوصل كذلك الى اتفاق فى الرأى حول الأهداف المتوخاة فان المهمة الأولي للتحليل تصبح الكشف عن مسبب وجود النظام وليس هناك بالطبع اجماع حول هذا الموضوع . ولذا فان تطبيق أسلوب النظم فى هذا المجال يصطدم بالعقبات منذ البداية . وحتى لو افترضنا أنه تم وضع وتحديد نظام للأهداف ، فان الوسائل ، وهى نظام التعليم العام بجمله ، لا تتمشى وذلك النظام (الأهداف) الا بطريقة عرضية .

وقد وضعت هوس Hoos (١٩٦٧) هذه المسألة فى اطارها المناسب فى معرض تحليلها لدراسات اجريت بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة قائلة :

« أن المنطق الذى يدعونا الى الاستعانة بمهندسى النظم فى ميدان الشئون العامة ينبع من الفرضية القائلة بأن قدراتهم فى ادارة المشاريع الواسعة النطاق والمعقدة يمكن أن يطبق كذلك على المشكلات الاجتماعية الواسعة النطاق والمعقدة . ولكن ، أغلب الظن ، أن أحدا لن يتيسر له يوما أن يثبت هذه الفرضية أو يدحضها وذلك بسبب الطبيعة المتشعبة للمشكلات الاجتماعية ، وكذلك لأن التشخيص ــ شأنه شأن العلاج ــ لا يجلب بالضرورة الشفاء وخاصة فى ظل أوضاع يصعب عزلها عن المشكلات السياسية الكثيرة

المرافقة لها . وقد يكون لعصر الفضاء سحره الفتان ، ولكن الأمر المهم هو تطبيق برامج جيدة ، وهذا ما يجب انجازه فى اطار مؤسسات تعتبر من مخلفات القرن التاسع عشر ناهيك عن تتابع الموجات السياسية بين فعل ورد فعل فى سيل لا ينقطع » .

أن هناك ما يدفعنا الى الاعتقاد بأن تطبيق اجراءات النظم على التعليم عامة أو على عالم المدارس بأكملها لن يكون أمرا مجديا ، لأن هذه المؤسسة ، أى المدارس نشأت بصورة عشوائية ، وهى ما تزال محدودة نسبيا من حيث الطرق والوسائل التى يمكن أن تطبقها على المشكلات التى تجابهها ، وكل هذا يحتم ايجاد منهجية لتنظيم الأهداف المتوخاة وتقسيمها الى أنظمة فرعية مفيدة على أساس المشكلات والاحتياطات التربوية الرئيسية .

ج ــ نظام الخطة التربوية :

يمكن أن نطلق هذا التعبير على أى تجميع منظم للمواد التى يراد بها انجاز أهداف معينة تكون جزءا من برنامج التعليم بجمله . فنظام التخطيط وتطوير المناهج ليس الا جزءا من النظام التربوى الشامل . وهو من ثم يقوم على تخصيص جزء فقط من اجمالى الموارد المخصصة للتعليم ، أى الوقت والمال والطاقة البشرية . على أنه يعتبر نظاما كاملا لأن تخطيطه يبدأ بتحديد هدف أو مجموعة أهداف واضحة المعالم ، كما يشمل شرحا مفصلا لبدائل استخدام الموارد الميسرة لتحقيق الأهداف ، واختيار أفضلها عند القيام بالعملية التعليمية وكذلك عند تحديد طرق التقويم المناسبة :

وتكمن مزايا هذا المفهوم وتطبيقه فى أنه يفسح المجال لتكوين نظرة محددة واضحة من الموارد الدراسية أو صف واحد من الصفوف الدراسية . ولابد من ممارسة قدر من الابتكار فى تبيان ووصف الأسس الجديدة لتنظيم الأهداف المرجوة ، كما أنه لابد من تطوير بعض المجالات الجديدة وتوسيعها كاعادة تنظيم المهارات الأساسية ، ومناهج المرحلة التى تسبق مرحلة التعليم والبرامج وأنظمة الرموز والتعليم الموجه للفرد .

وليس من المفروض فى عملية التصميم والتخطيط هذه أن تكون هناك علاقة مباشرة بين نظام الخدمة التربوية والبرنامج المدرسى المعمول به ، ولذا ينبغى أن توجه الجهود الى وضع تصميم بل تطوير جديد أصيل بدلا من اعادة ترتيب العناصر الموجودة بحيث تندمج فى النظام الحالى . ومتى وضع تصميم نظام الخدمة التربوية ، يصبح مدى تطبيقه وتناسبه مع الوضع مسألة متعلقة بحسن التنفيذ . وتصلح هذه الطريقة كأداة فعالة لمعالجة بيئة معقدة أو غير محددة تحديدا واضحا على أن مسألة التعليم برمتها تصبح عند مرحلة معينة أكبر من مجموع هذه الأجزاء مضافة بعضها الى بعض . وفى حين تفيد هذه الطرق فى وضع الأجزاء فى

اطارها الصحيح فان النظرة الشاملة الى المجموع يجب أن تظل على الدوام ماثلة فى الأذهان .

المستوى الرابع : وضع الاجراءات البديلة :

المفروض فى القائمين بتصميم النظام وخاصة عند تخطيط وتطوير المناهج بعد البت فى أهدافه ــ أن يبحثوا عن شتى الطرق البديلة التى يمكن بمقتضاها تحقيق هذه الأهداف . ويجدر بنا أن نشير الى بعض الأسس المتبعة فى اختيار الطرق أو السبل البديلة .

أ ــ تحليل النظم والقرارات السياسية :

المعروف أن المدرسة مؤسسة من صنع المجتمع الذى تقوم فيه ، وهى تعبير عن أموال عامة يتم استثمارها فى ادارة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل احداث التغييرات المطلوبة فى سلوك الطالب ، ومن هنا ، يعزى بعض ما يوجه الى هذه المؤسسة من اتهامات وانتقادات الى انحرافها عن دورها التقليدى كمكان للتعليم وتأمين الحركة الاجتماعية لأفرادها من خلاله . كذلك يبرز أهم مجال من مجالات تحليل الأنظمة واقلها حظا فى الدراسة الوافية ، أى علاقة المدارس بالعملية السياسية ، وقد علق شلسينجرز (Schlesingers) (١٩٦٧) على القيود التى تفرضها الحكومة على استعمال الاجراءات ــ النظامية بقوله :

« فى بنيان الحكومة المتنوع الجوانب والمظاهر يوجد تشويه وتعمد تعززه القناعات الصادقة والميول الشخصية وطرق الاختيار ونقص المعلومات وتركيب السلطة . أما الحد الذى يمكن للتحليلات النظامية أن تصل اليه فى مكافحة النتائج الضارة التى تجرها مثل هذه النزعات (وهى نزعات يسند بعضها بعضا) ، فانه سؤال يتعذر الاجابة عنه ، لأن المقاومة الشديدة التى تلقاها محاولة تطبيق تحليلات النظم وخصوصا فى البيئات التى تتصف بالاتجاهات السياسية كفيلة بأن توهن أقوى القلوب وأصلبها » .

ان الاطار السياسى الذى يعمل فيه النظام التربوى يشتمل على عدد من العوامل التى تؤثر تأثيرا سلبيا على تطبيق أساليب تحليل النظم ــ ومن هذه العوامل البنيان المزيل نسبيا للوحدات الادارية (على المستوى المحلى) ، والتقليد السائد بتخصيص أقل ما يمكن من المال سعيا للتوفير على حساب المنجزات ، والانعزال الكامل عن المراكز الحكومية والحياة السياسية ، ايثارا للسلامة وتحقيقا للتماسك فى وجه الاخطار ، كل هذه بجانب الافتقار الى العهد الكافى من الدراسات النقدية حول « أثر السياسة على التربية والتعليم » .

ب ــ عملية التصميم الشاملة :

يحتاج التطبيق الناجح للاجراءات الخاصة بأسلوب النظم فى التربية والتعليم (أو فى أى حقل اجتماعى) الى نظرة شاملة لعملية التصميم بمجملها وهى عملية تتألف عن ثلاث نواح مترابطة ومتمايزة فى آن واحد . وهذه النواحى الثلاث هى :

(١) مهمة تصميم النظام .

(٢) تحليل البيئة التى يعمل النظام فى نطاقها .

(٣) عملية التنفيذ أو التغير.

ان البيئة التى يعمل فيها النظام هى مزيج من القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى تفرض نفسها عليه وتعمل ظاهرة أو مستترة . وقد تكون هذه الاعتبارات كما ذكرنا سابقا ، جزءا من تصميم النظام ، على أنه بالرغم من ذلك ، توجد على المستويات العليا قوى قد تهدد وجود النظام لانها فرضت عليه من خلال مجموعة من الظروف الخارجية القائمة قبل قيام النظام المعنى .

وهناك ناحية أخرى على جانب كبير من الأهمية فى بيئة النظام وهى أنه توجد مشكلات يمكن معالجتها بصورة أنجح خارج النظام نفسه . مثال ذلك الزام الأمهات الحاملات بحضور برنامج تدريبى فى رعاية الأطفال . ومثل هذا البرنامج سوف تفوق نتائجه ما ينفق بالمثل على برنامج تربوى يقدمه التليفزيون للأطفال قبل سن المدرسة أو فى سن الحضانة ، غير أن أخذنا بالبديل الأول (وهو البرنامج الالزامى فى رعاية الطفولة) يستلزم تغييرا فى بعض المجالات الخارجية عن حدود النظام ، وذلك بجانب تأثيره على مدخلات النظام التعليمى ككل من رياض الأطفال الى نهاية المرحلة الثانوية .

و يبدو أن الكتابات المتعلقة بالتغير والتنفيذ ، سواء كانت فى مجال التعليم أو خارجه ، آخذه فى النمو السريع . وقد ساعدت فعالية النماذج المختلفة على تحسين الجهود التى تبذل فى مجال التقييم . فالمعلومات « المردودة » وخاصة فيما يتعلق بالعلاقات بين المدخلات والمخرجات ، بدأت تثمر وتؤدى الى تكوين ملاحظات تؤثر على برامج التعليم و ينبغى أن لا يفوتنا أنه ليس من الحكمة أن نضع ثقتنا المطلقة بالتحليلات النقدية للعوامل التربوية وما يترتب عليها من تنبؤات . ولكن لاشك أن هذه التحليلات النقدية قد تحولت الى مؤشرات نافعة ومهمة فى عملية التقييم والحكم .

ج ــ مردود الكلفة :

ان أداة اتخاذ القرارات المتعلقة بمردود الكلفة هى ميزانية البرامج . وهذه الميزانية عبارة

عن وثيقة تنظيم مجموعات من الموارد المختلفة كالمعلمين ومساعدى المهنيين والآلات التعليمية (مثل الحاسبات) من أجل تحقيق هدف محدد ، مثل تعلم اتقان القراءة فى مستوى الصف السادس فى خلال سنتين ابتداء من الصف الرابع . ومتى تم وضع المواصفات لتنظيم هذه المجموعات من الموارد ، يصبح بالامكان استخلاص بعض النتائج التى تحدد أقل المجموعات كلفة؟ وعلينا أن نعى أنه اذا أردنا أن يكون تحليلنا لمردود الكلفة مفيدا فأنه يجب ألا يقتصر هذا التحليل على المصروفات الجارية فقط ، بل يجب أن يشمل كذلك كلفة التصميم والابتكار والحصول على المواد والصيانة والاستبدال . ويجب التشديد على هذه النقطة بالذات فى مجال التعليم لأننا تعودنا فى هذا الميدان أن نحصر هذه التكاليف فى الآلات متناسين أنها تشمل عملية تطوير المناهج أيضا .

ومع هذا فان التحليلات المتعلقة بمردود الكلفة لم يصبها النجاح التام فى مضمار التربية والتعليم حتى وقتنا هذا . و يعود ذلك جزئيا الى صعوبة وضع ميزانية البرامج والمناهج وخاصة فيا يتعلق باختيار التكاليف الفعلية لوجه معين من أوجه النشاط الرامى الى تحقيق الهدف الذى من أجله وضع المنهج ، ثم أنه قلما يمكن الحصول على المعلومات اللازمة لهذه الدراسات فى شكل يسمح باجراء التحليل اللازم . على أن العقبة الرئيسية التى نواجهها فى تحليل مردود الكلفة تتمثل فى الافتقار الى نظم بديلة لتحقيق الأهداف المرجوة .

د ـــ القيود المفروضة على اختيار البدائل :

ان للقيود المفروضة على اختيار البدائل المختلفة أهمية بالنسبة للقائم بتحليل النظم . وتشتمل هذه القيود على الاعتبارات الاجرائية ، كالوقت ، والمكان ، وهيئة الموظفين ، والمعلومات المتيسرة ، ومستوى التمويل . وكثيرا ما تمكننا دقة الوصف والتصميم لعناصر النظام والتشكيلات البديلة التى يمكن الاختيار بينها من أن نلقى أضواء جديدة على عملية الاستفادة من هذه الموارد المتوافرة لدينا ، وذلك يجعل واحدا أو أكثر من القيود محورا للتخطيط على أن ذلك لا يعنى أن الاجراءات النظامية من شأنها أن تعطى بالضرورة مبررات جديدة لامكانات العمل دون المستوى المقبول أو المعقول .

المستوى الخامس : اختيار البديل الأفضل :

يتوقف البديل الأفضل على القيم والأوزان التى نعطيها للاعتبارات السابق بحثها . وفى هذا المجال بالذات ، تكتسب النظرة الفلسفية لصاحب القرار أهمية قصوى ، فبعد أن يتبين صاحب القرار أن بالامكان تحقيق الأهداف المرجوة وتصميم نظام فعال وتنفيذه عليه أن

يأخذ في الحسبان جدوى القيام بهذه المهمة ، ثم جدوى القيام بها عن طريق أكثر النظم فاعلية .

ان أسلوب النظم قادر على أن يوفر تنظيمها مهما للمعلومات يمكن الاسترشاد به في الحكم على تأثيرات القرارات الخاصة بالنظام . وفي هذا المجال تكمن أكبر قيمة لتحليل النظم في التربية والتعليم وخصوصا لعملية تخطيط وتطوير المناهج .

المستوى السادس : تنفيذ النظام :

من المفروض أن يكون تنفيذ النظام مهمة بسيطة تجرى بصورة أوتوماتيكية تقريبا اذا ما تم تصميم النظام واختباره بدقة . ولكن منهج النظم يستلزم عدة شروط هامة عند التنفيذ ، أولها « التغذية المردودة Feedback أو الراجعة للمعلومات » والواقع أن اختيار البيانات الصحيحة المناسبة طوال فترة العمل بالنظام مسألة تدخل في صميم مجال اجراءات النظم . ولابد أن تستمر الجهود التي تبذل في هذه الناحية طوال فترة العمل بالنظام ، وذلك من أجل تحقيق الاهداف التالية :

(١) استمرار فعالية النظام والتعرف على مطالب التغير .
(٢) استمرار تناسب النظام مع الأهداف المتوخاة .
(٣) الحاجة الى انشاء نظام جديد نتيجة لتغير الأهداف أو الظروف أو لظهور معايير جديدة لاختيار البدائل .

ومن التطورات الهامة في مجال اختيار النظم نماذج المحاكاة وهي تقوم على تقليد للبيئة التي يؤدي النظام عمله فيها قبل وضع النظام موضع التنفيذ ، ولقد أمكن تطوير هذه الأساليب من النماذج الى درجة عالية من الكفاءة ولاسيا في « النظم التكنولوجية » و« بيئات العمل » وتمت الاستفادة منها بدرجة كبيرة . وأول فائدة تجنى من نماذج المحاكاة "Simulation Models" أو المشابهة هي اختبار النظام ، ويلي ذلك أنها تستعمل في التدريب على النظام . ويبدو أن هذه التطورات تحمل بين طياتها آملا كبارا من حيث امكانية تطبيقها في التخطيط التربوي كما أن وضع نموذج يقلد أوضاع الصف ، واستعمال الوسائل التعليمية المتعددة الأغراض وردود الفعل عند المعلمين ، وبيئة المدرسة بمجموعها ، والمناهج البرامج المدرسية بأكملها يمكن اعتبارها جميعا أمورا مستطاعة ، فهذه النماذج تمكننا من اجراء ما يسمى « بأشباه التجارب » "Quasi Experimentations" أي أننا في هذا الشأن نهتم بوضع الفرضيات ونتكهن بالنتائج استنادا الى النموذج ، بدلا من أن نجرى التجارب في عالم الواقع

حيث تكون ممارسة هذه النشاطات متعذرة أو غير عملية .

خصائص النظام :

لقد تحدثنا فيما تقدم عن أسلوب النظم وتطبيقه على العملية التعليمة لتحديد الأهداف المتوخاة والاستفادة منها بغية خلق بيئات صالحة للتعليم . و بالرغم من أن أسلوب النظم هذا ، بمعناه الشامل . مفهوم يسهل ادراكه نسبيا ، فان فهم بعض الخصائص التى يتصف بها أسلوب النظم قد يساء فهمه أحيانا . ولئن كنا قد تعرضنا لهذه الخصائص التطبيقية فى بحثنا للمستويات الستة السابقة الذكر . فان الخصائص العشر التالية ، التى لابد من أن تلاحظ عند النظر فى أسلوب النظم فى حقل التربية وعلى الأخص فى التخطيط وتطوير المناهج هى من الأهمية بحيث تستحق أن يتناولها البحث كلا على حدة وهذه الخصائص الاجرائية هى :

(١) النظام الأم .
(٢) النظام الفرعى .
(٣) العلاقة المتبادلة بين العناصر المكونة للنظام .
(٤) الاتجاه نحو الأهداف .
(٥) القيود .
(٦) البدائل .
(٧) صلاحية النظام للتعديل .
(٨) التغذية الراجعة للمعلومات .
(٩) التناسب بين المدخلات والمخرجات .
(١٠) التسلسل الهرمى السلوكى .
(١١) تحليل المهمات .

ويجد بنا أن نذكر هنا أن الترتيب الذى وردت به الخصائص العشر فى هذه القائمة لا يعطى أهمية للوحدات على الأخرى . كما أن هذه القائمة ليست شاملة ، وانما تمثل الحد الأدنى من العناصر الضرورية لتطبيق أسلوب تحليل النظم تطبيقا ناجحا .

وأولى هذه الخصائص الجوهرية التى يستلزمها أسلوب النظم تتمثل فى علاقة النظام المعنى بالنظام الأم و بالنظم المتفرعة منه . ومعنى هذا أن كل نظام نريد بحثه أو كل مجال يهمنا دراسته انما هو جزء من نظام أكبر منه ، وهو النظام الأم . ثم انه يحتوى فى تركيبه أيضا على عدة أنظمة هى فى العادة محتوى النظام الذى يجرى البحث فيه . فعلى سبيل المثال اذا

كان الصف الدراسي هو النظام الذى تهمنا دراسته ، فان هذا الصف يعتبر جزءا من نظام المدرسة (النظام الام) التى تضم عدة صفوف ، كما أنه يحتوى على عدة نظم فرعية كالطلاب فى المرحلة التعليمية نفسها والمنهج لهذه المرحلة ، ومصادر الوسائل التعليمية ، علاوة على الاخصائيين والمساعدين المهنيين .

ثم ان مسألة تعريف النظم تعتبر مسألة نسبية . وهذا يعنى أن النظام الذى نرغب فى أن نتناوله بالبحث قد يكون مدرسة معينة ، بدلا من صف ، وفى هذه يكون النظام الأم هو مجموعة المدارس فى المنطقة ، وتكون الانظمة الفرعية هى الصفوف الموجودة فى المدرسة سواء كانت الشعب المتعددة للسنة الدراسية الواحدة أو صفوفا مختلفة حسب السلم التعليمى . فتعريف النظام الأم والنظم الفرعية يتوقف اذن على النظام الذى يوضع موضع البحث .

ومتى استوعبنا العلاقة بين النظام الأم والانظمة الفرعية ، يمكنا أن ننتقل الى ثانى المميزات التى يتصف بها أسلوب النظم وهى ترابط وتفاعل الاجزاء التى يتكون منها النظام علاوة على تداخلها . وسواء كنا ننظرفى الأجزاء المختلفة التى يتكون منها نظام معين أو الى العلاقة القائمة بين النظام الأم والنظم الفرعية فأنه من الأهمية بمكان أن ندرك أن العناصر المختلفة التى يتكون منها النظام ليست مستقلة بعضها عن البعض الآخر . ولابد من أن يعمم هذا المفهوم على سائر أجزاء النظام اذا أريد أن تتصف المحاولات الرامية الى ادخال التحسينات على النظام المعنى ـ بالواقعية . واننا لنكون واهمين لو تصورنا أنه بالامكان ادخال تعديل مهم على النظام الذى ندرسه دون التأثيرعلى النظم المتفرعة عنه ، أو اذا تصورنا أنه بالامكان تغيير نظام فرعى تغييرا يذكر دون التأثيرعلى النظام الأم .

هذه الخاصية تصدق على ما يسمى بالنظم المغلقة Closed Systems وأسوة بالنظم المفتوحة Open Systems فالنظام المغلق هو نظام يعجزعن استيعاب معلومات جديدة اذ أنه منقطع عن التفاعل مع الأنظمة الفرعية . اما النظام المفتوح فهو نظام قادر على استيعاب معلومات جديدة من الأنظمة الأخرى المتصلة به ، كما أنه قادر على التفاعل والتكيف وفقا للظروف المستجدة . وبالتالى اذا اعتبر صف دراسى أو نظام مدرسة نظاما مغلقا غير قادرعلى استيعاب معلومات جديدة أضر هذا الصف بالنظام خلافا للنظام المنفتح الذى يتميزبقابلية التفاعل وامكانية التكيف مع الظروف الجديدة .

ومن أبعاد أسلوب النظام تطوير الطرق التعليمية لتتلاءم والهدف . ذلك أنه ليس بالأمكان وضع عملية التطوير موضع التنفيذ على الوجه الصحيح الا بعد تحديد الهدف

تحديدا واضحا وصياغته فى عبارات دقيقة ، الأمر الذى يتيح المجال لأبداء الرأى سلبا أو إيجابا فيما اذا كان الهدف قد تحقق أو لم يتحقق .

وتمثل ملاءمة الهدف لقيود النظام البعد الثانى لخاصية التوجه نحو الهدف فانه بالامكان تحديد الهدف التعليمى تحديدا واضحا بما يفسح المجال لتنفيذ التطوير تنفيذا فعالا ، على أن ذلك يعتبر غير ذى فائدة ان لم تكن هناك صلة بين الهدف والقيود المتعلقة بالعملية التربوية أو اذا كانت هذه الصلة ضعيفة أو معدومة . ومن هنا تبرز خاصية أخرى من خصائص أسلوب النظم وهى خاصية القيود . اذ كثيراً ما نجد أن الجهود المبذولة من أجل تطوير التعليم قد استنفدت قسطا كبيرا من الوقت والجهد والامكانات ، فاذا ــ بالمدرسين والطلاب وأولياء الأمور يرفضون التطوير لعجزهم عن ادراك قيمته . زد على ذلك ان هناك حالات من التطوير التعليمى تقوم اساسا على قواعد نظرية وظروف مثالية وكثيرا ما يبوء تنفيذ مثل هذه البرامج بالفشل بسبب اغفال القيود التى تضمنها المؤسسات القائمة حاليا . وبالاضافة الى ذلك . فان للصعوبات الناتجة عن عدم أخذ القيود أو المعوقات بعين الاعتبار صلة أكيدة بالعجز عن تحديد وتعيين البدائل . و يشكل هذا العامل خاصية أخرى من خصائص أسلوب النظم . ومن أجل هذا وجب على القائم بتحليل النظم أن يعى دائما أن كثيرا من القرارات التى يجب اتخاذها فى نظام ما تتخذ فى ظروف دون الظروف المثالية المستوى وتعتبر هذه الحقيقة ضرورة لازمة من حقائق الحياة حيث أنه فى معظم الحالات لابد من تناوب الاعتبارات العملية من ناحية والاعتبارات الأكثر فعالية من ناحية أخرى . ولا يفوتنا أنه على المختص فى شئون تطوير المناهج أن يأخذ بعين الاعتبار البدائل فى النظام الذى يقوم بدراسته وأن يفسح لها المجال وان يدرك تمام الادراك أن كثيرا من القرارات المتخذة انما هى عرضة للخطأ وذلك لأن الظروف المفروضة على عملية اتخاذ القرارات ليست مثالية . ووجود البدائل فيها يفسح المجال لاعادة النظر فى الجهود الراهن بدلا من الاستغناء عنه كليا أو البدء من جديد ، ومن ثم فانه يجب أن يكون النظام مرنا وقابلا للتنقيح والتعديل . وهذه خاصية لابد منها اذا ما اريد للنظام أن يكون منفتحا وقابلا للتطوير من جانب العناصر المكونة له وبالنسبة للقرارات المتخذة أصلا أن القابلية للتعديل والتنقيح تؤدى الى تمرير التطوير التعليمى عبر سلسلة من التقديرات التقريبية المتوالية التى ينبغى أن يحاكى كل منها النظام المثالى أكثر فأكثر.

و ينبغى أن تقوم مراجعة النظام وتعديله على المعطيات المردودة . وهذه الخاصية توحى بأن الطريقة الوحيدة لتطوير التعليم وتوليد النشاطات التعليمية الفعالة هى التقييم المتواصل

للمساعى المبذولة واتخاذ القرارات فى وقت لاحق على اساس المعطيات المردودة الناتجة من ذلك فالضرورة تقضى لا بتقييم الانتاج النهائى لتصميم وتطوير المناهج فى ضوء المعطيات المردودة ومعرفة مدى الكفاءة النهائية للنظام موضوع التصميم والتطوير فحسب ، بل كذلك باخضاع عملية التصميم والتطوير بمجملها للمراقبة والتقويم المستمرين كى تتاح الفرصة للاستفادة من المعلومات فى اتخاذ قرارات فعالة بالنسبة الى الاختيار بين مختلف البدائل المتوافرة .

وكذلك يتميز أسلوب النظم لتطوير المناهج بخاصية الاعتماد على التناسب بين المدخلات والمخرجات ، وهذان العاملان ، كما هى الحال فى القرارات الأخرى المتخذة فى أى جهاز من الأجهزة ، لها علاقة بالأهداف المقررة للنظام . من أجل هذا كان من الضرورى أن نضع تقديرا لسلوك الطلاب عند التحاقهم بالمدرسة ، علاوة على الاهتمام بمهاراتهم وقدراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم ، وذلك قبل تفاعلهم مع البيئة التعليمية . هذا وان تحديد المخرجات (التعليم) الناتجة عن النظام يوفر المعلومات على مدى تأثير النظام على المتعلم . كما أن الحاصل أو الناتج ، سواء أكان ايجابيا أم سلبيا ، يعتبر ذا أهمية بالنسبة للقائم على تطوير الجهاز التربوى ، اذ أنه قد يثبت نجاح الاجراءات التعليمية وعلى وجه الخصوص عملية تطوير المناهج ، أو يوفر معلومات قد تساعد على الارتقاء بهذه الاجراءات التى ينبغى أن تحتل مرتبة دنيا فى نظام التسلسل الهرمى للبدائل التى قد تختار منها و بغض النظر عن أى اعتبار ، فان العلاقة بين المدخلات والمخرجات المتوافرة يجب أن تخضع لعملية تطوير المناهج وعملية التعليم ، وعندما يحدد ذلك يمكن المباشرة بالتخطيط لانجاز هذه المهمة أما الأجراءات الأخرى فهى ليست بالاجراءات المثلى . وعلاوة على ذلك ينبغى أخذ خاصية أخرى من خصائص اجراءات النظم بعين الاعتبار ، فالتعليم عملية معقدة ، ولعل التفاوت والتغيير يمثلان الناحيتين الأكثر انتشارا فى العملية التعليمية . اذ أن عناصر المدخلات الى النظام هى عبارة عن مهارات الطالب وقدراته واهتماماته وحاجاته . وهى تنطوى دائما على قدر كبير من المتغيرات . و بالتالى اذا رغبنا فى تطوير أجهزة تعليمية فعالة وقادرة على الاحاطة بالمتغيرات المتماثلة فى الصفوف الدراسية ، لابد لنا من تنظيم اعتباراتنا حسب سلم أولو يات معينة ، اذ أن خلق نظم ذات طابع هرمى يتيح الفرصة للطلاب للالتحاق بالمدرسة فى الوقت الأمثل لهم ، وكذلك للاستفادة من مهاراتهم ولتعز يز قدراتهم الحالية .

على هذا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار خاصية أخرى من خصائص تحليل النظم

وتستند هذه الخاصية الى أن القائم بتخطيط وتطوير النظام للمناهج يستطيع ، فيما يختص بسلوك نهائي معين ، أن يضع مجموعة من المهمات والشروط الضرورية للتعلم وقواعد أفضل من التي كان يستطيع وضعها عن طريق الحدس والتخمين . فالافتراضات الداخلة ضمن تحليل المهمات تقوم على الأساس التالي : ان الاختلافات بين المهارات التي تحددها الأهمية التطبيقية تعتبر اختلافات كبيرة وبالتالي لابد من تهيئة ظروف عدة من أجل تحقيق هذه المهارات المختلفة . كما أنه ليس بالامكان أن تفي مجموعة واحدة من الأهداف بالحاجات لتحقيق سلوك نهائي عام لجميع الطلاب .

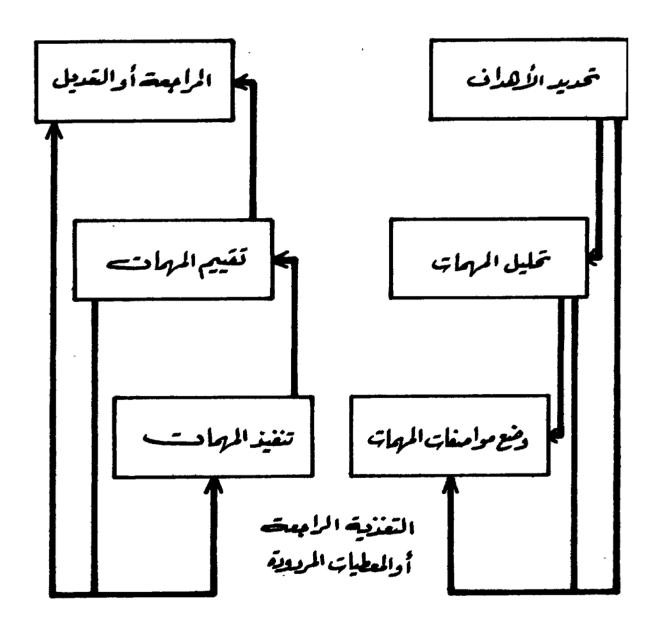
أسلوب النظم ونموذج تطويري للمناهج :

يجدر بنا ، بعد أن تناول النقاش ــ فيما سبق في هذا الفصل ــ النظام وخصائص النظم المطبقة على التربية والتعليم بالدراسة والبحث ، أن نكرس جهدنا فيما يلي الى دراسة نموذج لتطوير المنهج وعملية التعليم من منظور أسلوب النظم .

وأول ما ينبغي أن ننوه به في هذا العدد هو أن أسلوب النظم ليس مجرد نموذج يمكن تصويره عن طريق رسم بياني لسير عملية تطوير المناهج وعملية التعلم . فمن المعروف أن أية نماذج أو رسوم بيانية لا يمكن أن تعتبر الا تمثيلا تصويريا لعملية من العمليات ، كما ينبغي أن نتوهم أن هذه الرسومات البيانية تمثل العملية بحد ذاتها . فالرسومات البيانية عبارة عن وسيلة تساعد على تخطيط العملية الحقيقية وتنظيمها . ومن ناحية أخرى أن الرسم البياني ، بوصفه تمثيلا تصويريا يستعرض الخطوات التي تمثل تطوير المنهج والعملية التعليمية في الواقع . الا أنه لما كان التطوير للمناهج وكذلك عملية التعلم هما عمليتان ديناميتان مستمرتان ، فانه لابد الا نتقيد عادة بالأنماط التخطيطة الجامدة التي تمثلها نماذج التدفق المرسومة . وتتضمن هذه العمليات عشر خصائص تتخلل نماذج تطوير المنهج وعملية التعلم لجعلها عمليات فعالة ودينامية . ولابد من وجود هذه الخصائص في كافة مجالات النموذج اذا ما اريد له أن يحرز نتائج مثلى .

وعلى هذا الأساس نقترح النموذج التالي لعملية تنظيمية مكونة من ست خطوات تهدف الى وصف العملية التطويرية . ونحن نستخدمها هنا ، الى حد كبير ، كمرجع أولي لتحديد وتوحيد القوى الحالية الضاغطة من أجل تحقيق التحسن الكلي في عملية تطوير المناهج وعملية التعلم .

ويبين الشكل (٧ ــ ١) الخطوات الست التالية والتي يمكن أن نعتبرها مقومات



شكل (٧-١) مقومات تطوير المناهج المدرسية

تطوير المناهج المدرسية وهى :ــ

١ ــ تحديد الأهداف .
٢ ــ تحليل المهمات .
٣ ــ وضع مواصفات المهمات .
٤ ــ تنفيذ المهمات .
٥ ــ تقييم المهمات .
٦ ــ المراجعة أو التعديل

وذلك بالاضافة الى التغذية الراجعة والمعطيات المردودة التى تعتبر الأساس الأول لمراجعة النظام وتعديله .

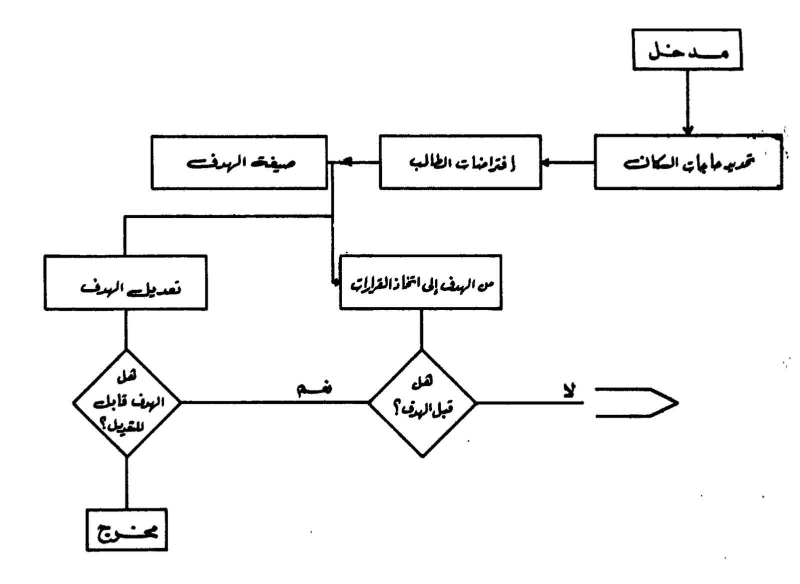
غير أنه ليس من الضروري أن يكون التخطيط وتطوير المنهج مكونا من هذه الخطواط الست السالف ذكرها . الا اننا نعرض هذه الخطواط الست كأمثلة على كيفية تحديد الخطوطا فيا بعد لتسهيل هذه المهمة وليس كرسم بيانى نهائى كامل للعملية التى تمثلها هذه الخطواط .

١ ــ تحديد الهدف :

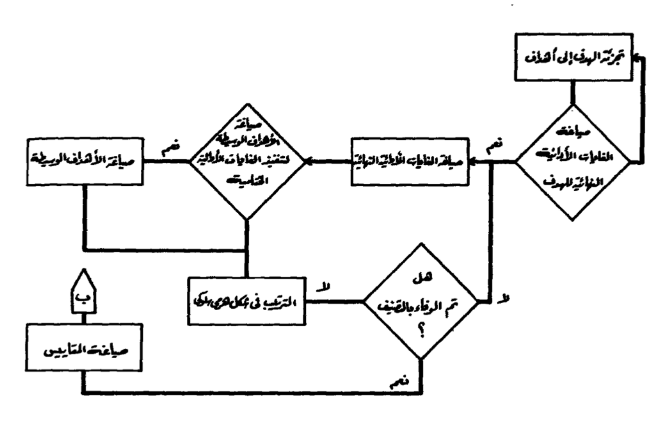
أن المهمة الأولى فى النموذج المقترح لعملية تطوير المنهج وعملية التعلم الفعلى هى تحديد ما يراد من الجهاز تحقيقه من أهداف أو مقاصد . ويجب كما سبق القول ، تعريف الهدف وعرضه بوضوح ، وانطلاقا من هذا التعريف يتسنى لنا تقريرا ما اذا كان الهدف مناسبا وقابلا للتطبيق عبر العملية التطويرية ، شريطة أن يتم تطبيقها بشكل سليم . وبالتالى ، يمكن القول أن أهداف النظام وتحديد ماهيته ، لهذا الغرض يجب أن يستعان بمزيد من التحليل لغرض تخطيط النظام بحيث تتم عملياته وتتفاعل محتوياته على نحو أمثل من أجل تحقيق أهداف النظام المرجوة . ويعطينا الشكل (٧ ــ ٢) مثلا واضحا على تعيين الهدف الذى أجرى تحليله وذلك لاثبات وجود علاقة بين حاجات مدرسة أو منطقة تعليمية من المناهج على سبيل المثال من ناحية ، والمقاصد التى يحددها الهدف من ناحية أخرى .

٢ ــ تحليل المهمات :

بعد الانتهاء من تعيين أهداف النظام (المنهج) أو مقاصده ، يجب ترجمة هذه الأهداف الى صيغة سلوكية . الأمر الذى من شأنه أن يسهل عملية وضع التصميم من الناحية التعليمية بالاضافة الى تحديد مواصفات الطرق التعليمية . وهذه العملية فى الأساس هى عملية خاصة بصياغة الأهداف بطريقة تصلح للعمل والتنفيذ وذلك للحد ، بقدر المستطاع ، من التفسيرات الناتجة عن الاحكام أو العبارات الذاتية المهمة التى جرت عليها العادة ، دون استثناء على استعمالها ، فى تعيين الاهداف . وقد يقتضى ذلك تحديد الاهداف فى سلسلة من الاهداف العامة ، وتطويرها بحيث تصبح اهدافها ادائية ونهائية والتى من خصائصها تحديد انماط السلوك المتوقع من الطالب بعد انجازه النشاطات التعليمية التى يقصدها المنهج بنجاح ، وتعيين الاهداف الوسيطة التى تقرر السلوك فى المراحل المتوسطة وتؤدى الى غاية ادائية نهائية ، ولابد من تحديد الاهداف الادائية النهائية والأهداف



(شكل ٢٧) تحديد الأهداف فى عملية تصميم وتطوير المنهج



شكل (٧-٢) تحليل المهمات التي يحتويها المنهج

الوسيطة بحيث تكون قابلة للقياس من أجل التقييم . كما أنه فى الأمكان اجراء المزيد من عمليات تحليل المهمات وتحديد الاهداف فى المنهج موضع التصميم أو التطوير وتقسيمها وفقا لمقياس منطقى وتطويرى معين وذلك للتأكد من ان الطالب قد حقق الاهداف الادائية المنشودة و يبين الشكل (٧ــ٣) العمليات المتمثلة عادة فى تحليل المهمات .

٣ ــ وضع مواصفات المهمات :

بعد أن يفرغ القائم على تصميم وتطوير المنهج من تعيين جميع أنماط السلوك التى ينبغى للطالب أن يظهر كفاءة فيها لكى يحقق أهداف النظام الذى أتبع فى تصميم هذا المنهج ، وبعد أن ينتهى من ترتيب أنماط السلوك هذه بالتسلسل ، لابد له من وضع الشروط اللازمة التى تمكن الطالب من تعلم كل غاية سلوكية نهائية وكل غاية وسيطة . ولذا يجب على القائم بالتطوير أن يعين أساليب التعلم الذى تمثله كل غاية . واستنادا الى ذلك يتم وضع ما يفترض فيه أن يكون الشرط المثالى لتحقيق كل غاية تحقيقا فعالا . وتمثل هذه العملية جانبا هاما من التطوير للمنهج وكذلك التصميم للعملية التعليمية وهى غالبا ما تتطلب جهدا كبيرا . ومن الواضح أن الحاجة تدعو الى أكثر من معرفة سطحية ؟ بسيكولوجية

المتعلم بالاضافة الى سيكولوجية عملية التعلم ذاتها كى يستطيع القائم على التطوير اجراء هذه العملية على نحو فعال .

وبعد تعيين الشروط الضرورية لتحقيق أى هدف من أهداف المنهج يجب البحث فى الاستراتيجيات البديلة المناسبة لهذه الشروط والتى تنجلى فيها القيود البشرية منها وغير البشرية ، بالاضافة الى تصميم عمليات تقييم المنهج على مستوى التقويم التكوينى Formative Evaluation التقويم التجميعى Summative Evaluation كذلك يجب البحث فى مردود الكلفة . ويمثل الشكل (٧ـ٤) عملية وضع مواصفات المهمات هذه .

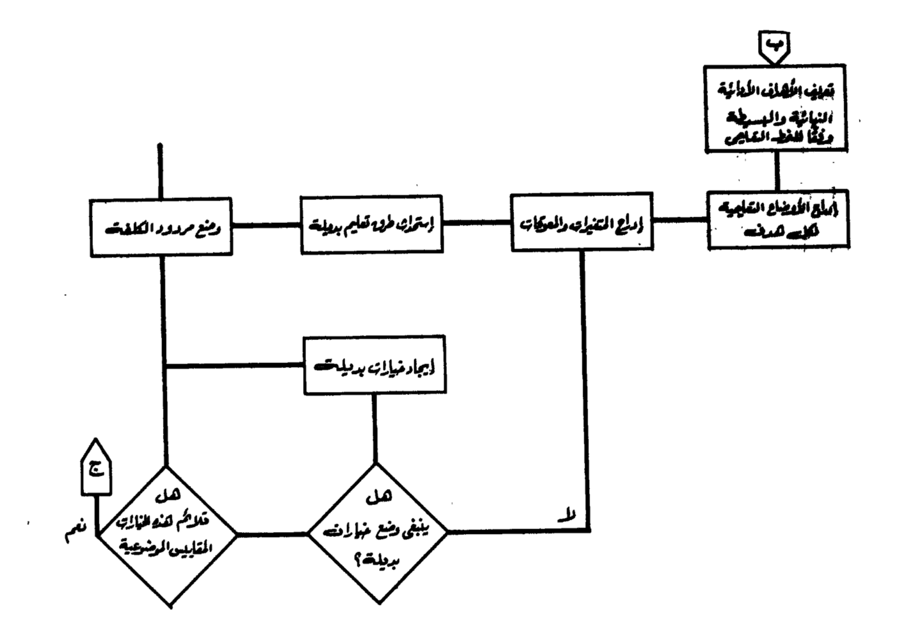
التنفيذ :

يدرس القائم على المنهج وكذلك مصمم العملية التعليمية مسألة وصف اختيار الاستراتيجيات التى تناسب الطالب فى اطار بيئته التعليمية استنادا الى المعلومات المستمدة من فحص أهداف النظام سواء نظام الأم أم النظم الفرعية وبعد صياغة الأهداف فى شكل أهداف أدائية مرتبة حسب التسلسل الهرمى ـ من حيث أنها أهداف أساسية أو أهداف فرعية ـ وذلك بالاضافة الى تحديد أفضل الشروط التى تؤدى الى تحقيق هذه الأهداف . ومن شأن مرحلة التنفيذ هذه أن تهيئ للنظام التعليمى فرصة الحصول على العدة اللازمة له من البرامج والمعلومات اللازمة أو الأجهزة والمعدات ، حسب الشروط المحددة فى مرحلة وضع المواصفات للمهمات من عملية تطوير المنهج أو تصميم العملية التعليمية و يبين الشكل (٧ـ٥) سير العمل فى مرحلة التنفيذ من نظام التطوير التعليمى .

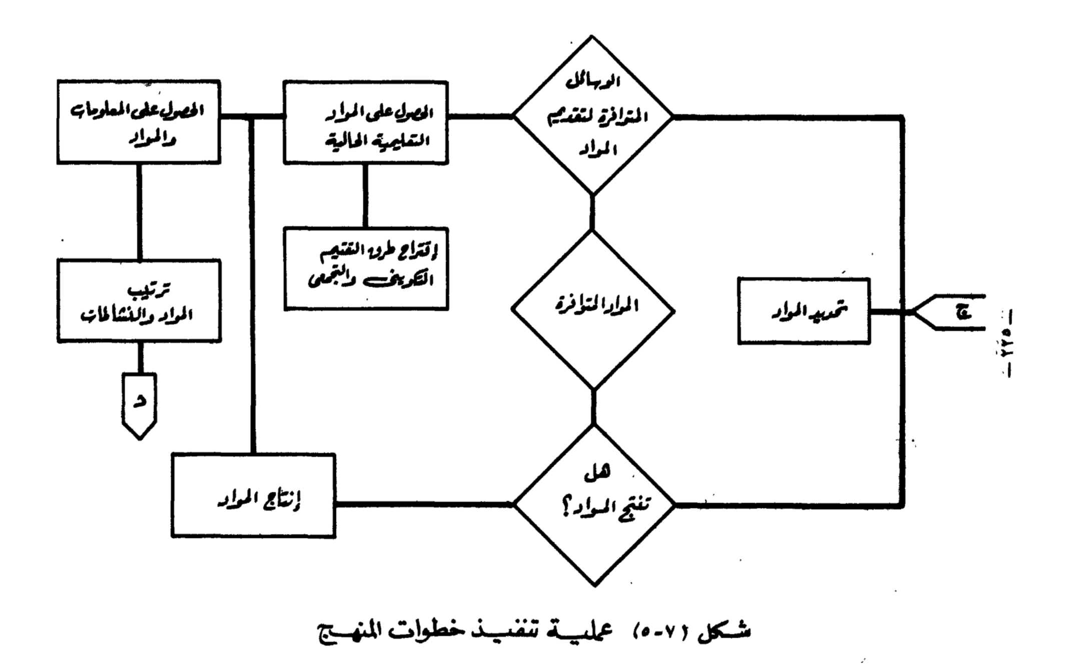
التقويم والمراجعة :

يجرى تقويم نتائج النظام التعليمى ، استنادا الى المعايير التى تتأتى من تحليل المهمات وذلك من أجل تقويم النتائج التى أفرزها نظام تصميم وتطوير المنهج والعملية التعليمية بغية تحديد مدى تحقيقه للأهداف المطلوبة . فالمعطيات المتولدة عن الانجاز النهائى أو حاصل التقويم وعن الافادة من العملية .

وجدير بالذكر هنا أن النتائج التى نحصل عليها من عملية التقويم على مستوياته المختلفة التقويم التكوينى منها وكذلك التقويم التجميعى سوف يعطى لنا معلومات على شكل مردودات أو تغذية راجعة يمكن أن يستغلها القائم على تطوير المنهج وتصميم العملية التعليمية كأساس فى تغيير وتعديل نظام المنهج المقترح . اذن فالغرض من التقويم التكوينى التقويم .



شكل (٧-٤) وضع مواصفات المهمات التي يحتويها المنهج



شكل (٧-٥) عملية تنفيذ خطوات المنهج

التجميعى كما وردا فى الفصل السادس من هذا الكتاب هو جمع وتحليل المعطيات ومقارنتها بالمتطلبات ، ومن ثم يستخدمها المخطط أو المصمم فى تبين الحاجة الى المراجعة والتعديل والتنقيح . فالمراجعة أمر ضرورى عندما يتبين أن الأداء المطلوب لم يتحقق وتوفير هذه الخطوة الهامة يمكن اعتباره عملية تصحيح ذاتى تعزز احتمال احراز نتائج تتسم بالفعالية والكفاءة . وبما أن القسم الأعظم من التطوير للمنهج يسير وفقا لسلسلة من التقييمات المتعاقبة فان مهمة المراجعة والتنقيح هذه تلعب دورا بارزا فى تحقيق النجاح النهائى للمجهود التطويرى ، وهى مع ذلك أكثر ما يغفل عنه من الوظائف التى يؤديها النظام الموضوع لعملية تطوير المناهج . والشكل (٧ــ٦) مثال يوضح بمزيد من التفصيل الطريقة التى يتم من خلالها التخطيط لمهمة التقويم والمراجعة المذكورة .

الخلاصة :

استعرضنا فيما سبق المستويات الستة الأولى من عملية تحليل أسلوب النظم ويمكن تلخيصها كما يلى :

المستوى الأول : وضع مفهوم النظام أو عالم المشكلة .

المستوى الثانى : تحديد النظم الفرعية .

المستوى الثالث : بيان أهداف النظم .

المستوى الرابع : وضع النظم أو الاجراءات البديلة .

المستوى الخامس : اختيار البديل الأفضل .

المستوى السادس : وضع النظام موضع التنفيذ .

كذلك أوضحنا عشر خصائص ينبغى أن تتوافر فى النظام ، الى حد ما ، على هذه المستويات الستة كلها هى :

(١) علاقة النظام الأم بالأنظمة الفرعية .

(٢) العلاقات بين العناصر المكونة للنظام .

(٣) التوجه نحو الأهداف .

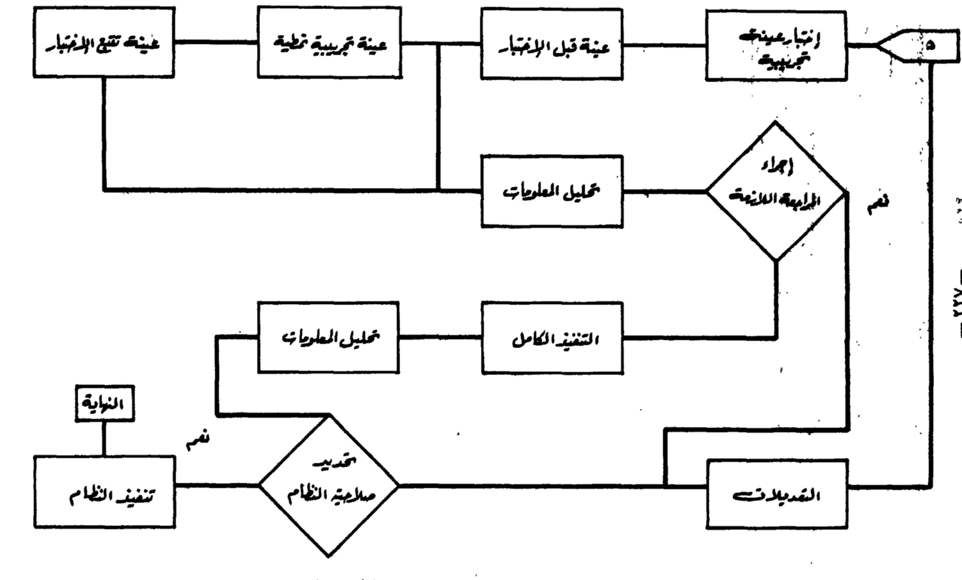
(٤) القيود .

(٥) البدائل .

(٦) صلاحية النظام للتعديل .

(٧) المعطيات المردودة أو التغذية الراجعة .

(٨) العلاقة بين المدخلات والمخرجات .



شكل (٧-٦) التقويم التكويني والتجمعي والمراجعة

(٩) سلم الأولويات .
(١٠) تحليل المهمات .

وقد استعنا بهذه المستويات الستة وبالخصائص العشر المميزة لكل نظام ، فقدمنا نموذجا لأسلوب النظم فى تطوير المناهج وعملية التعلم المصاحبة له خطوة خطوة ، لنبين أن أسلوب النظم - كما نعتبره - أداة فعالة يمكن الانتفاع بها فى ادخال التحسينات على العملية التربوية عن طريق التخطيط والاعداد للمنهج وكذلك فى مجال التطوير فى عمليتى التعليم والتعلم ، غير أن ما وصل اليه فى هذا الميدان حتى يومنا هذا غير واف ولابد من البحث عن معلومات وأبعاد جديدة من أجل جعل هذا الأسلوب أكبر أثرا وأكثر قابلية للتنفيذ . ولعل الجانب المستحب فى أسلوب النظم ، على قصوره تمثل فى قدرته المنهجية على التكيف الى جانب التعمق الذى يعود على المعلم والمتعلم ، بصرف النظر عن التحسينات والابتكارات التى تستجد فى مجال التربية والتعليم .

لقد تعمدنا فى هذا الفصل أن نتجنب الخوض فى كثير من الموضوعات التى تعتبر شائكة والتى مازالت تتناولها الأبحاث فى هذا الميدان لا لعدم أهميتها ، بل لأنها تمثل استطرادا عميقا بالنسبة لعملية التحليل الانتقادى ، و يعتبر كتاب أسلوب النظم بين التعليم والتعلم (جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق) (١٩٧٨) مرجعا هاما ومتكاملا لمن يريد التعمق والبحث فى هذا الشأن .

ومن ناحية أخرى نجد أن الكثير من المفكرين يندِّدون اليوم بما يسمونه « التكنولوجيا الشيطانية » - تحويل التربية الى عملية آلية أو أوتوماتيكية - ولكن هؤلاء النقاد فيما يبدو يريدون التمسك بزمن مضى وانقضى . ثم أنهم يخلطون بين المسئولية السياسية والمسئولية التكنولوجية ، متناسين أن الانسان هو صاحب القرارات فى نهاية المطاف .

ان الميزة الكبرى التى تتحلى بها التكنولوجيا الجديدة هى أنها توفر لنا الوقت والطاقة البشرية لمناقشة جدارتها . على أننا اذا اخترنا أن نتصرف الى الدفاع عن النظم المؤسسة للقرن التاسع عشر ، فاننا قد نجد أنفسنا عاجزين عن مواجهة القرن الحادى والعشرين ، والمؤسف هنا أن الكثير من الدلائل تشير الى انتشار هذه المواقف فى أوساط المربين .

ومن جهة أخرى ينادى الكثير من المربين ببناء المدرسة القائمة على العمليات التى تعتمد اعتمادا كبيرا على الأتمتة والآلية . غير أن أكثر ما وضع موضع التنفيذ من التكنولوجيا فى مجال التربية والتعليم لم يوضع أو يخطط على أساس الحاجات الحقيقية

للمستفيدين من هذه المؤسسات التربوية . والكثير من المال أنفق دون أن يحقق تقدما خارقا في طريق تصميم وتطوير المنهج الذى يؤكد عمليتى التعليم والتعلم ، أو في اختيار بدائل أفضل للوضع الراهن . و يبدو أن السبب الأكثر أهمية في هذا السياق يتمثل بالتعريف المحدود جدا للمشكلة . و يضاف الى ذلك أن هناك عجزا ظاهرا عن اقامة بدائل ضمن المدرسة ، وذلك بغرض توفير بضعة بدائل على الأقل لغرض الدراسة .

وقد أدت هذه الاعتبارات الى تطبيق أسلوب النظم في التربية لكى تقدم للمربين الفوائد التالية :

(١) الوسيلة التى تمكنهم من وضع المشكلات ضمن منظور منتج .
(٢) تنظيم الأجزاء تنظيما فعالا لبناء أنظمة هادفة وذلك بغرض معالجة المشكلات .
(٣) الاستخدام الفعال للموارد استنادا الى تنظيمات بديلة .
(٤) تحديد اطار يمكننا من استيعاب القيود المفروضة على البنيان المؤسسى للعملية التربوية .
(٥) الوصول الى مجموعة من الأساليب التخطيطية التى تفسح المجال للتخطيط الواسع النطاق والبعيد المدى خصوصا على مستوى البرامج الدراسية والمناهج التعليمية .
(٦) اتباع منهاج موجه نحو حل المشكلات في مجال الأبحاث والتطوير والربط بين ميادين الاختصاصات المختلفة .

غير أن النظم المنهجية لا تمثل المنقذ العلمى السحرى للمشكلات المعقدة التى تنطوى عليها التكنولوجيا . ولابد من التسليم بأن هناك أمورا تعجز التكنولوجيا عن القيام بها ، على الرغم من كل ما يقال أو يدعى خلافا لذلك .

وعلى سبيل المثال :
(١) ان النظم المنهجية تعجز عن أن تدلنا عن طرق للعمل على مستوى دون المستوى الأدنى الضرورى .
(٢) هذه النظم تعجز عن ازالة القيود التى تفرضها المؤسسات ولكنها قد تشير الى طرق تمكننا من تطويق هذه القيود .
(٣) ان تحليل النظم لا يعوض عن الافتقار الى غاية محددة واضحة ولا يفيد في اصلاح المفاهيم المشوشة التى تسير العمل .
(٤) يعجز تحليل النظم عن تقديم اجراءات مبسطة من أجل الوصول الى نتائج لا تقبل الجدل .

(٥) ليس هناك ضمانات تتكفل بأن تنقل بصورة أوتوماتيكية الاجراءات التى يتم التوصل اليها في حقل اختصاص معين الى حقل آخر.

(٦) ليس فى مقدور تحليل النظم أن يحل محل الرأى والاجتهاد فى الحكم على الأمور.

وخلاصة القول أن فى مقدور اسلوب النظم ، اذا كان موضع دراسة صحيحة أن يتحول الى أداة فعالة فى معالجة الحاجات التربوية الرئيسية . ومع أن تكيفه في مجالى التعليم والتعلم حيث ينطويان على مشكلات عدة فانهما يحققان لنا ، اذا أولينا أساليب التطبيق الانتباه الكافى ، بالاضافة الى رؤية بعض الاتجاهات الجديدة المهمة نحو التخطيط الفعال .

الفصل الثامن

نموذج لتطوير المناهج فى البلاد العربية مستمد من أسلوب النظم

مقدمة :

ان محاولة اقتراح نموذج فعال لتطوير المناهج فى البلاد العربية تمثل مشكلة معقدة ، فهى تتطلب منهجا للبحث يستوعب عددا هائلا من المفاهيم والمتغيرات والتفاصيل ، ولذا نجد أن أسلوب النظم هو الأسلوب الوحيد الذى عن طريقه نستطيع الاحاطة بكل تفاعلات هذه العناصر على ما بها من تباين كبير خصوصا على مستوى مسح الدراسات السابقة والدراسات التطبيقية وكذلك فى وضع بنية النموذج المقترح .

وأسلوب النظم كمنهج للبحث ــ كما سبق أن تعرفنا عليه فى الفصل السابع من هذا الكتاب ــ يتميز بما له من نماذج عديدة على المستوى النظرى والتخطيطى بل والتطبيقى منها ، وقد مرت هذه النماذج بمراحل عديدة من التطوير والتحسين ، يرجع اليها و يسترشد بها كل باحث . ولذا ــ نجد فى نهاية الأمر أن محاولة وضع نموذج جديد مناسب لظروف الموقف الذى سيطبق فيه ــ تتطلب التعمق فى فحص جميع النماذج السابقة ، وتفهم كل ما تحويه من عناصر ومعلومات ، وتتطلب الالمام بالدراسات السابقة المسحية ، بالاضافة الى ما لدى الباحث من خبرات شخصية حول هذا الموضوع .

و يتناول هذا الفصل عرض هذه العناصر ثم وضعها فى اطار متكامل بحيث تؤدى فى نهاية الامر الى اقتراح نموذج تتوافر فيه جميع الخصائص للقيام بمهامه على خير وجه

وفى تصورنا أنه لكى نصل الى هذا النموذج ينبغى أن يكون مؤكدا على أربعة عناصر رئيسة :

١ ــ عمليات الاتصال :

وتتضمن عمليات الاتصال على المستويات المختلفة داخل النظام كما وكيفا وما يحكم هذه المستويات من علاقات بين المجتمع والافراد وما يوجه التفاعل فيما بينهم .

٢ ــ عمليات تطوير المنهج :

وتشتمل هذه العناصر المكونة لعملية تطوير النهج وعلى نوعية ومدى التفاعل القائم بين عناصر هذه العملية

٣ ــ عمليات البحث والتقويم :

وتتناول العوامل التى يجب توافرها فى عمليات البحث والتقويم للابقاء على استمرار ية التـغيير وديـنـاميـته فى توجيه المجتمع الذى من أجله وضع المنهج بجانب ترشيد ما يتخذ من قرارت .

٤ ــ عمليات تطو ير العاملين :

وتـتـضـمـن اعداد العاملين قبل الخدمة وأثناءها ، و برامج التدر يب والبرامج الثقافية ، والمشروعات التى تهدف الى تحسين ظروف العمل .. الخ .

وهـدفـنا من وراء كل ذلك لا ينحصر فى ايضاح المشكلات التى تواجه نظام التعليم فى الـبلاد العر بية ، بل يتعداه و يقدم الاتجاهات العملية و يضع بعض التوصيات ، و يقترح ما يناسب من حلول لهذه المشكلات . وسوف نناقش هذه العمليات الار بع فيما يلى :ــ

أولا : عمليات الا تصال :

كما ورد فى كتاب رو بين Rubin (١٩٧٧) توصل سراسون Sarason فى دراسة له عـن « الـتـغير ومـشـكلا ته » الى عدة نتائج وملاحظات ، منها. كلما كان التغيرعلى مستوى السطح بقيت الظروف والعوامل المحيطة به على ما هى عليه دون أى تغيير و يرى كذلك أن التغير قد يحدث (وقد لا يحدث) فى ضوء ما يطرأ على النظام من تغيير سابق . ومن الواضح أن « سراسـون » يـتـفـق فـى هـذا الأمر مع هافلوك Havelock (١٩٧٣) ، و يعنى هذا أن النـظـام الذى يتقبل فى زمن ما عددا قليلا مما يطرح عليه من مشروعات للتغيير، يحتمل أن يتقبل عددا قليلا أيضا مما يطرح عليه من مشروعات للتغيير فى المستقبل ، بصرف النظر عن أى تـغـيير لحق بهذا النظام على السطح الظاهرى ، ومن هنا كانت المشكلات التى تتضمنها محاولات التغيير شائكة ومعقدة ، ليس من السهل حلها بطرق وأساليب بسيطة .

ونظر ية التغيير وتطبيقاتها تشير الى التباين الكبير بين النظم المختلفة في الأصل بضرورة الـتـغـيير والاسـتـجـابـة لـه عـند تنفيذه ، الا أن النظم جميعا تلتقى فى احساسها ورغبتها فى الـتـوصـل الـى الـوسـائـل والأطـرا الـتـى تحقق الا تصال الأمثل داخل النظام وكذلك بين مـكـونـاتـه ، وتـلـتـقـى هـذه الـنـظم أيضا فى الشكوى المتكررة من عدم وجود قنوات جيدة لـلا تـصال داخل هياكلها وفى امكان النظم التعليمية الاستفادة من أنماط عديدة للا تصال فيما تـقـوم بـه مـن عـمـلـية و وظائف ، الا أن ما اشرنا اليه فى مقدمة هذا الفصل من الأنماط الـثـلا ثة للا تصال له من الخصائص والمزايا ما يفيد و يناسب مقتضيات النموذج الذى سوف نقدمه .

مؤشرات الاتصال داخل الموسسة :

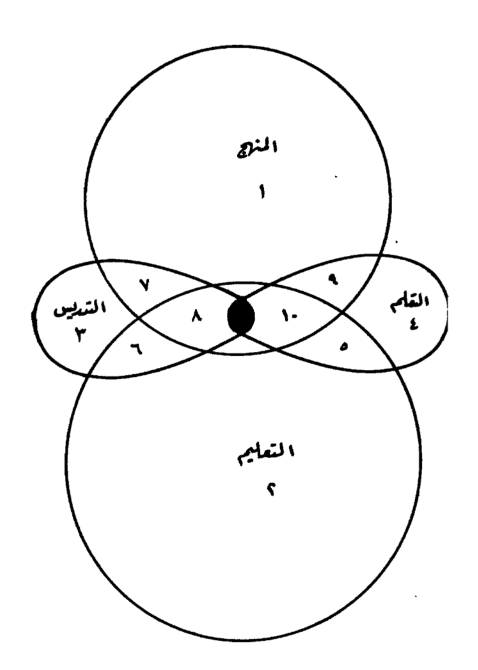
وضع ماكدونالد Macdonald كما جاء فى كتاب زايس Zais (١٩٧٦) عن المنهج نموذجا يوضح المجال الذى يعمل فيه المنهج وما يقوم به من وظائف وتفاعله مع ثلاثنظم أخرى (أنظر الشكل ٨ ـــ ١) .

وهنا نجد أن ماكدونالد يعرف التدريس والتعليم Teaching / Learning بأنهما نظامان يتعلقان بالشخصية وبيئتها ، أما التعليم Instruction ، فهو نظام اجتماعى يقوم داخله التدريس النظامى وعملية التعلم ، ويحدد مفهوم المنهج Curriculum بأنه النظام الاجتماعى الذى يضع خطة التعليم وقد أدرجت النظم الفرعية فى الشكل (١ ـــ ٨) تعكسها الأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ . أما المساحة رقم (٥) فتمثل التعلم المصاحب والملازم Concomitant ، والمساحة رقم (٦) تمثل ما يقوم به المعلم من تعديل للسلوك من خلال التغذية الراجعة فى الموقف التعليمى ، والمساحة رقم (٧) تشير الى الخبرات المتجمعة لدى المعلم أثناء الخدمة ، وتمثل المساحة الثامنة الخبرات الاشرافية ، وتتناول المساحتان التاسعة والعاشرة ما يشترك فى وضعه كل من المعلم والمتعلم من خبرات تعليمية .

وقد لا يبدو النموذج من أول وهلة أنه مرتبط بموضوع الاتصال ومشكلاته داخل المؤسسة التعليمية ، الا أننا لو أمعنا النظر لوجدنا أنه يبرز النظم الفرعية التى تتعلق بتطوير المناهج ، كما يوضح طبيعة التفاعل فيما بينها ، فنظاما بنية الشخصية ـــ للمعلم والمتعلم ـــ يتفاعلان ايجابيا ، وقد يصطدمان مع نظم المنهج والتعليم ، ومن ناحية أخرى قد لا تتفق نظم المنهج دائما مع نظام التعليم ولا يعنى هذا انتفاء وجود التفاعل فيما بينها ، وعند تحديد مجالات المنهج والتعليم كنظامين اجتماعيين يتضح وجود عدد غيرمحدود من النظم ، فهناك النظام الحكومى ، ونظام المجتمع والنظام الاقتصادى وغيرها .

ويعنى كل ذلك أن فهم طبيعة الاتصال وادراك ما يميزها من تعقيد داخل النظام الواحد ، أو بيئة واحدة وبين النظم الأخرى ـــ هو نقطة البداية عند التفكير فى تطوير المناهج ووضع نموذج مناسب لهذا التطوير قادر على تحديد مشكلات الاتصال فى النظام التعليمى للبلدان العربية وايجاد الحلول المناسبة لها .

وكما جاء فى كتاب هيوسمان وآخرين Huseman et. al., (١٩٧٧) ، يرى كثير من علماء الاتصال ، مثل سميث ، وريشت ، وزيما Smith, Richett and Zima أن بنية أى مؤسسة بالاضافة الى مجالها وما لها من نفوذ ـــ تتحدد بنظم الاتصال القائمة فيها ، والاتصال قد يوجد على مستويات : نظام اتصال على مستوى رسمى ونظام آخر على



شـــكل (٨ -١) نموذج ماكدونالد لتفاعل المنهج مع النظم الأخرى
المصدر: زايس Zais، ١٩٧٦، ص ٩٥

مستوى غير رسمى، نظام للاتصال يبدأ من القاعدة و ينتهى عند القمة، ونظام يتجه من القمـه أولا ثم ينتهى عند القاعدة، كما أن للاتصال قنوات أفقية تتمثل فى قنوات لفظية وغيرلفظية، وكثيراً ما نجد أن نمط الاتصال يتحدد كذلك بالدور الذى يقوم به الفرد داخل المؤسسة، ووسائل الاتصال كذلك تتنوع ما بين فنية والكترونية، وتتضمن عدة طرق لنقل الرسالة وتخزينها، على أن كل ذلك لابد له من تفاعل بشرى داخل المؤسسة و بين المؤسسة والبيئة المحيطة بها إن كل هذه المتغيرات تجعل من موضوع الاتصال أمراً ليس فى الامكان معالجته بسهولة و يسر.

ويمكن القول أن معظم المؤسسات فى الدول النامية ومنها البلدان العربية لم تدرك بعد ما يجرى داخل عمليات الاتصال من تفاعل بين مكوناته الداخلية أو بينها و بين البيئة التى تعمل فى اطارها ، لذا نجد أن مديرى هذه المؤسسات لا يلمسون مدى تعقد مشكلة الاتصال فيبسطون الأمور ولا يرون فى عدم تنفيذ الأوامر والتعليمات حالما تصدر الا عصيانا أو اهمالا فى حين يرجع السبب الأول الى قصور ما فى عملية الاتصال ، وقد يرى البعض الآخر من المديرين أن القصور فى الاتصال انما مرجعه الى انخفاض دافعية الأفراد للعمل ، وعدم التزامهم بالتعليمات ، وأحيانا لعدم فهمهم لها أو لشعور عدائى نحو المدير الذى أصدر هذه التعليمات ، وكثيرا ما تصدر قرارات على المستويات من الادارة لا تتفهمها المستويات الدنيا لأن هذه المستويات العليا لم تلق بالا لما تشعر به تلك المستويات الدنيا من أحاسيس أو أفكار وآراء ، ولذا يمكن تلخيص السبب الرئيسى للقصور الذى يعانيه نظام الاتصال فى تكتل (ال / هم) المديرين ضد (ال / نحن) المرؤسين وما تخلفه هذه التكتلات من مشاعر المقاومة .

و يتناول ثاير Thayer (١٩٦٨) الجوانب الاجرائية لتطوير عمليات الاتصال فى المؤسسات ووسائل استمرار ياتها . فيرى أن الجوانب الاجرائية Operational تتعلق بالمعلومات التى تحدد نوع المهام وطريقة تنفيذها ، وأن الجوانب التنظيمية Regulatory تتضمن ما يصدر من تعميمات ونشرات دورية تنظم العمل ، وتهتم بجوانب التطوير والدعم Maintenance / Development بالعلاقات العامه و برامج تدريب الموظفين وكل ما يسهم فى نمو واستمرارية العمل .

وتضع كل مؤسسة لنفسها سلسلة من شبكات الاتصال يتحدد نمطها بعوامل عديدة : منها الادوار وما يقوم بينها من علاقات ، واتجاه تدفق المعلومات أو الرسالة وتسلسل نقل الرسالة بمعنى هل تنتقل الرسالة عبر القناة ذاتها أو تتخذ عدة مسارات نحو هدفها النهائى ، ومن العوامل التى تحدد نمط الاتصال طبيعة الرسالة ومحتواها كما اوردها جولد هابر Goldhaber (١٩٧٤) ، وكذلك نمط الاستجابة المطلوب ، وتتضمن شبكة الاتصال أيضا افرادا يشغلون وظائف يحسبها المرء عديمة الأهمية ولا تتضمن أفرادا يشغلون وظائف هامة .

وفى المؤسسات التى تعمل بنظام رأسى للاتصال يتولد لدى الموظفين الشعور بانهم عالة على رؤسائهم المباشرين و يغيب عنهم فى واقع الامر ان جميع العاملين من رؤساء ومرؤسين يمثلون سلسلة ترتبط حلقاتها فى اطار الالتزام والمسئولية والتعاون المتبادل .

وفى هذا الصدد يذكر جولد هابر : « اذا تصورنا المؤسسة كنظام اجتماعى استطعنا أن

ندرك ما للبنية البشرية التى تقوم عليها هذه المؤسسة وطبيعة المتغيرات التى تحكمها من أهمية بالغة، فما يقوم به العامل على آلة ما ليس بمعزل عن وظيفة المؤسسة ككل، ولا يمكن تجاهل معنويات الموظفين أو أى «رسالة» تمر خلال شبكة الاتصال مهما بدت تافهة، ولا يمكن التقليل من شأن أية أوامر يصدرها المشرف لموظفيه، ومن هنا كان من الضرورى احتواء المؤسسة بمكوناتها فى نظرة شمولية لوظائفها ولعناصر البشرية التى تعمل فى اطارها، ما لعوامل اتجاهات العاملين ومعنوياتهم وسلوكهم وما يقومون به من أدوار ومدى ملاءمة هذه الادوار للشخصية وسماتها وخصائصها، بل قد يتأثر الانتاج وفاعليته اذا ما ركز المدير اهتماماته فى اطار القسم الذى يعمل به وتجاهل ما لموظفى قسمه من تأثير على الاقسام الاخرى وعلى المؤسسة ككل»

و يؤكد لانجنكر Langenecker (١٩٧٢) على ضرورة الاخذ بمفهوم النظم وتطبيقه فى المؤسسة و يرى أن «الادارة» من منظور النظم تعنى ادارة وتنظيم العلاقات المتشابكة المتداخلة فاذا ما اخفقت فى القيام بهذا الدور، اطلق عليها ما يعرف «بمركب الجزئيات Components الذى يسيطر على مفهوم العمل فى الادارات المختلفة بمعزل عما يجرى فى الادارات الاخرى دون اقامة علاقات تنسق ما يتم فيها من نشاط فى كل متكامل، وهى صورة لا تتفق مع متطلبات عمليات الاتصال واجراءاتها.

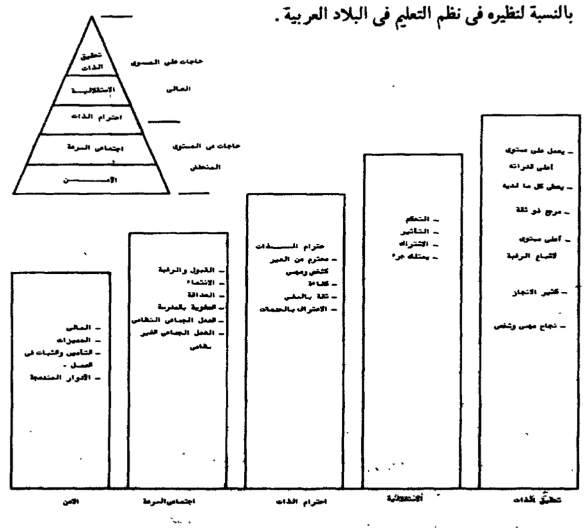
ويمكن تحسين العمل فى المؤسسات التى تعمل بنظام التسلسل الرأسى Hierarchical أو تدرج السلطات وتتكون من وحدات وأقسام كل منها منفصل عن الاخر، وذلك عن طريق بسط بنية التنظيم، وخلق ادوار وسيطة للمديرين، فيقومون بتنسيق الاتصال وتوفير التدفق الافقى له والدور الوسيط للمدير يتيح له اتصالا رأسيا من اتجاهين، و يساعده فى تحديد المسارات الممكنة للرسالة واختيار افضلها، على أن اعادة بنية التنظيم ليفى بوظائفه لابد من تهيئة الظروف التى تتيح الاتصال بين المستويات الدنيا (بما فيها من أقسام مختلفة وعاملين فيها) ومديرى حلقة الاتصال، ولابد له كذلك من توافر الاهتمام والرغبة الاكيدة لدى مديرى المراكز الوسطى فى تحسين الاتصال وفتح جميع الطرق امامه فى سهولة و يسر.

الاتصال بين الافراد وفعالياته

يتوقف ما يقوم به مدير التنسيق بحكم موقعه فى وسط التنظيم أو المؤسسة وجهوده، لتحسين الاتصال بين جميع المستويات على ما لديه من صلاحيات للاتصال بمن يريد من رؤساء ومرؤسين، وبما لديه من قدرة على تحقيق ذلك دون تهديد لاى منهم و يتطلب هذا الدور القدرة على الاستماع والاقناع والثبات وابداء الاهتمام نحو الافراد.

ولقد ادركت معظم المؤسسات من خلال مبادئ علم النفس والعلاقات الانسانية أن الدافع المادى بعد اشباعه لم يعد كافيا لحفز الفرد على العمل . ومما يعضد هذا الاتجاه الاشارة المتكررة لهرم ماسلو Maslow للحاجات البشرية فى الدراسات التى تناولت الادارة والتنظيم وما يقوم فيها من نظم للاتصال ، وقد طبق سيرجيوفانى هرم « ماسلو » ليوضح طريقة اشباع حاجات المعلمين عند مستويات النمو. والمعلم المنتج حقا هو ذلك المعلم الذى يستطيع تحقيق ذاتيته من خلال استغلال مالديه من قدرات ، ولن يتأتى له ذلك الا اذا شعر بأنه عضو له أهميته فى الجماعة التى ينتمى اليها يتلقى منهم الثقة والتشجيع ، وقدرا من النفوذ والسلطة (انظر شكل رقم ٨ــ٢) .

وما يصدق على المعلمين يصدق على الموظفين فى المجالات الاخرى لنظام التعليم ، وما يثبت صدقه من دوافع الانسان فى المواقف المختلة فى المجتمعات المختلفة يصدق كذلك بالنسبة لنظيره فى نظم التعليم فى البلاد العربية .



شكل (٨-٢) تسلسل هرمى الاحتياجات

المصدر : سيرجيوفانى Sergiovanni ، ١٩٧٧ ، ص١٧٤

فاذا تناولنا مجال الاتصالات فيما بين الافراد وجدنا أنه من الضرورى الاهتمام بما لدى الاعضاء العاملين فى المؤسسة أو المنظمة من آراء والاستجابة لها على نحو يشعر أصحابها بأهمية الدور الذى يضطلعون به تجاه المؤسسة ، اما اذا كان الاتصال بين الافراد معدوما أو سلبيا لا تتوافر فيه الثقة أو التقدير، فانه يصبح من المستحيل أن يقوم هذا الاتصال بدوره الأيجابى فى خلق الدافعية المنتجة وقد يؤدى الى احباط وتثبيط للهمم ، ولا ينحصر هذا التأثير السلبى فى مستوى معين بل يتعداه الى المستويات الاخرى للنظام .

وللاتصال الفعال بين الافراد متطلبات وشروط منها توافر القوى البشرية القادرة على التوصيل وتحمل مقتضياته ونتائجه فقد تضطرها الظروف احيانا الى الوقوف على حقائق مؤلمة لا يودون سماعها ، الا أن موقفا، يجرى فيه اتصال ديمقراطى حر ــ لابد أن يتضمن الجوانب الايجابية والسلبية معا و يرى روجزر وفارسن Rogers and Farson أن العلاقة الصادقة مهما كانت طبيعتها هى بالضرورة أكثر أنماط العلاقات انتاجا وفعالية و يؤكدان على أن الاستماع الى آراء الفرد هو نقطة البداية فى تأكيد أهميته وقدرته على الاسهام، مما يثرى ديناميه المؤسسة وانتاجيتها ، ولاستماع الى رأى الفرد له مردود و يتمثل فى استعداده للاستماع بدوره الى رؤسائه وادراك ماالديهم من وجهة نظر أخرى تعميق من آفاق تفكيره .

مجالات الاتصال بين المؤسسات التعليمية والبيئة

ان مفهوم « التربية المجتمعية » يتضمن أن التربية غير مقصورة على المؤسسة التعليمية بل تتعداها لتشمل المجتمع كله . و بدأ التربو يون الاهتمام بما يحمله هذا المفهوم من مضامين وتطبيقات لها ، ولكل مجتمع نظام يعمل بمقتضاه فى تحديد الوسائل التى يمكن بها أعضاءه من المشاركة فى بحث المشكلات التربو ية ، وما يناسبها من حلول . وقد تتمثل هذه الوسائل فى مجالس الآباء والمعلمين أو فى لجان خدمات أو مجالس استشارية وغيرها من الاستراتيجيات التى أخذت بها الدول الصناعية وقامت الدول النامية ببعض المحاولات والمشروعات المشابهة لتعزيز العلاقة بين المدرسة والبيت ، و يعترض مبدأ اشتراك المجتمع فى المجال التربوى مشكلات عديدة فلابد له من تحديد طريقة اسهام أولياء الأمور، وتنظيم عملية اشرافهم على المدارس وتحديد العلاقات التى تحكم التفاعل بين المدرسة والمجتمع ومدى هذه العلاقة وصورها وما يكن تقديمه من أنماط النشاط التربوى والترفيهى . ومن الجدير بالذكر أن طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٧) عبر عن ذلك بأن الجمهورية التونسية قامت بمحاولات جادة فى هذا المجال فأتاحت فرص العمل لطلاب المدارس المهنية

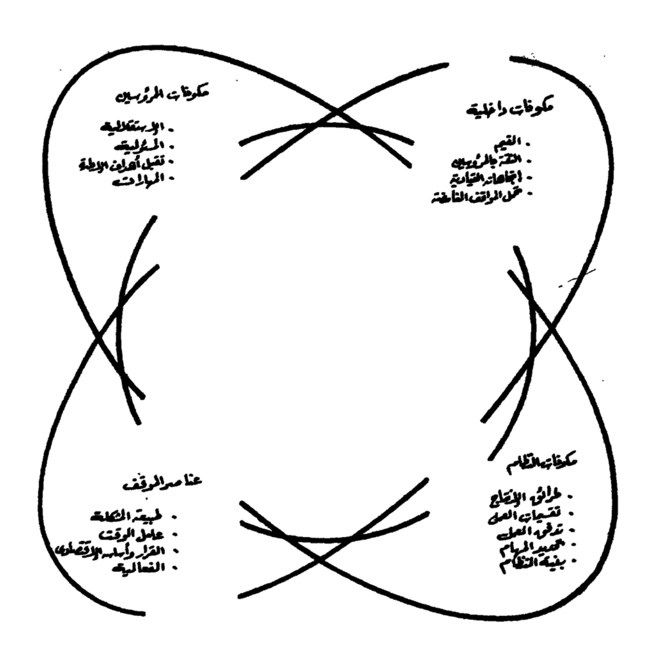
فى مؤسسات المجتمع وفى بعض الدول المتقدمة والنامية قامت المدارس بفتح أبوابها لبرامج تعليم الكبار وتتنوع الخدمات التى تقدمها المدارس وتتباين طبيعة العلاقات بينها و بين المجتمع فى الدول المختلفة وتتنوع كذلك اشكال الاتصال وتبعا لذلك تظهر مشكلات جديدة .

الأنماط المناسبة للقيادة فى المؤسسات:

يبدو أن عملية الاتصال وما تتضمنه من سلوك وكذلك مدى رضاء العاملين عما يقومون به ، ومدى الانتاجية وما تحققه من مستويات من حيث أنها كلها عناصر ترتبط فيما بينها وتتحدد أنماطها وفعالياتها بشكل النظام الذى تعمل فيه . ومن هنا كان من الصعب التنبؤ بما يجرى فى نظام فى ضوء نظام آخر، وفى هذا الشأن نجد هانسون Hanson (١٩٧٩) يدرج فى الشكل رقم (٨ــ٣) توضيح للسمات التى ينبغى توافرها فى مدير أية مؤسسة ، والخصائص المميزة للنظام ونوعية وكفاءات العاملين ، وعناصر المواقف المختلفة ... وتفاعل كل ذلك واسهاماته فى الدينامية الكلية للنظام ، كما يوضح الشكل (٨ــ٣) كذلك وسائل استغلال كل هذه العناصر واستيعابها فى تحديد نمط القيادة . و يشير هذا التخطيط الى المسئولية الملقاة على الادارة والمسئولين نحو توفير التدريب اللازم الذى يمكن كلا من القادة والعاملين من مواجهة المواقف العارضة داخل النظام وخارجه ، واستخدام ما يتناسب معها من استراتيجيات مختلفة للاتصال . ان دراسة قضايا الاتصال ومعالجتها ومشكلات الوفاء بمتطلبات العمل وكم الانتاجية وكيفه بأسلوب مناسب نجد أن وايو Wilo فى كتاب هيوسمان Huseman (١٩٧٧) المرجع السابق ذكره ، يؤكد على أن « الاتصال » داخل النظام يهدف الى ملاءمة مكونات النظام البشرية وغير البشرية للمواقف الطارئة ومتطلباتها حتى يقوم النظام بكل مكوناته بواجبه فى تناسق ، مما يكفل تحقيق أهداف المؤسسة وغايتها .

نظام الاتصال ومتغيراته فى المؤسسة التعليمية والعاملين بها والبيئة فى البلدان العربية :

رسخت فى الدول العربية تقاليد القيادة المركزية على المستوى التاريخى والدينى وتتطلب هذه التقاليد توافر سمات وخصائص فى القيادة منها الحكمة واليقظة على رفاهية وأمن الشعب ، والعمل على توفير وسائل للاتصال المباشر تتيح لأفراد المجتمع التقدم بشكاواهم للمراكز القيادية بمستوياتها المختلفة : الدولة ، الوزارة ، المؤسسة التعليمية حيث يتعين على كل منها دراستها والبت فيها .



شكل (٨-٣) عناصر أسلوب القيادة وتفاعلها

المصدر: هانسن Hanson، ٢٦٢٥

لذا كان من الضروري لأي نموذج يهدف الى التطوير المناهج في البلدان العربية مراعاة أنظمتها بأبعادها وخلفياتها الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والاسترشاد بما تتضمنه من مبادئ أساسية ، فالقرارات التعليمية لابد أن يرجع فيها الى وزير التربية والتعليم حيث يقوم بدوره بتفويض وكيل الوزارة المختص مسئولية اتخاذ القرارات ، وعلى ذلك نرى أنه بالرغم من أن اتخاذ القرار يقع على مسئولية المستوى الثاني لبنية النظام الا أن

تنفيذه مازال يتطلب اعتماد السلطة بأعلى مستوياتها ونستخلص من ذلك أن التفويض لا يتم بصورة كاملة وأن أى قرار أو توصية لابد أن ينتقل ما بين سلسلة طويلة من السلطات والقيادات ، مما يؤثر فى العامل الزمنى اللازم للبدء فى التنفيذ ، بل أحيانا يصبح القرار فى حد ذاته غير ذى موضوع .

وليس من الغريب أن ينعكس النظام الرأسى للاتصال فى أغلب وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية على نظام العمل فى المؤسسات التعليمية المباشرة (المدرسة) ، وليس هناك ما يدل على وجود اتصال أفقى فى الوزارات أو المدرسة اللهم الا فى اطار محدود للغاية من الاتصالات غير الرسمية والتى تتم بين الموجهين والفنيين فى الاجتماعات الدورية وتحت اشراف الادارة .

ومما يهدف اليه هذا الجزء من هذا الفصل هو ابراز حتمية الروابط الافقية فى تمكين الاتصال من بلوغ غاياته وليس من الممكن اشتراك العاملين فى اتخاذ القرارات مالم نوفر قنوات افقية تعزز القنوات الرأسية للاتصال وما لم نعمل على تدعيم دينامية التفاعل والتقليل من أثر البنية الهرمية على المستويات المختلفة للنظام .

و يتطلب وضع نظام فعال للاتصال دراسة وتحليل العوامل الاجتماعية وما يؤثر منها فى تجانس بنية هيئات التدريس بالمدارس . وليست هيئات التدريس الهيئة الوحيدة التى تعانى من ظاهرة عدم التجانس بل تتعداها الى طلاب المدارس وتبرز ما بينهم من اختلافات وتباين أكاديمى واجتماعى .

وتتميز البيئة الاجتماعية فى البلدان العربية بعامل ثالث يؤثر فى بنيتها و يتمثل فى العلاقات النسبية (Kinship) ، فترى ان الاسرة فى بعض هذه البلدان تميل فى امتدادها ونموها الى الاستقرار المكانى ، وتنشىء الاسر المشتقة مقرها بالقرب من الاسر الاصل ، و يؤدى ذلك بولى الامر الى الرجوع فيما يتخذه من قرارات بشأن ابنه التلميذ ، من هنا نجد أن نظام الاسرة يشبه دائرة مغلقة على نفسها لايتأتى الوصول اليها من الخارج الا فى صورة دعوات لزيارتها مما يجعل من الصعب على الاخصائى الاجتماعى متابعة المشكلات التى تواجه التلاميذ . ولذا يميل معظم العاملين فى المدارس وشعورهم بحاجة ملحة لبذل الجهود بهدف تحسين العلاقات بين المدرسة والبيت أو البيئة التى تعمل فيها بتوفير الوسائل التى تشجع زيارة الاباء للمدرسة واقامة الندوات الاجتماعية كبديل لزيارة الاخصائيين لبيوت التلاميذ ، وتتطلب فكرة اقامة مجالس الاباء حملة دعائية تدعو لها ، وهى

مسئولية تقع على عاتق اجهزة الاعلام نحو ايجاد الصياغة والمضمون الملائم لمخاطبة الاباء والتى تشكل فى اغلب الاحيان نسبة كبيرة منهم اميين ولذا نجدهم يتجنبون أى اتصال اجتماعى بالمدرسة .

ومع ذلك فلا يمكننا المبالغة فى أهمية الدور الذى يقوم به الاتصال فى جميع عملياته ومراحله وما يؤدى اليه من نتائج ، فلكى نحقق لاى نظام تعليمى كل عناصر النجاح ومقوماته — ينبغى توفير الاتصال الفعال على تحسين اسلوب العمل ، مع وجود أسلوب للتدريس قادر على دفع البيئة والمجتمع الى اهتمام بالمدارس ، وادراك ما تقوم به من ادوار.

لذا كان من الضرورى بالنسبة للنموذج الذى تقترحه لتطوير المناهج أن يسعى لربط غايات المجتمع بالاهداف الاجتماعية فى اطار نموذج للاتصال يتسم بقدرته على تلبية حاجات التطوير فى المؤسسات التعليمية التى ينعكس مخرجاتها على المجتمع الذى يحويها .

ثانيا : عمليات تطوير المناهج

اذا كان من الامور الصعبة القيام بتحقيق التوازن بين المتطلبات العملية والنواحى الانسانية عند تخطيط المنهج فى دول ما ، فان الامر يزداد صعوبة فى الدول العربية و يرجع ذلك الى عدم الاهتمام بالتعليم فى كثير من بلدان العالم العربى فترة طويلة ،أو تجاهل ضرورة الاخذ بالتفكير العلمى ومتابعة ما طرأ على التكنولوجيا من تطوير هائل فى الدول المتقدمة . ان التفكير العلمى والاخذ بتطبيقاته — لا يتناقض مع ما يدعو اليه الاسلام من مبادئ وتعاليم ، ومع هذا استمرت الدول العربية فى ترددها وشكوكها حيال انتهاج العملية الحديثة اللهم الا فى حالات قليلة دعت الى استخدامها ، لما لها من مبررات حضارية .

ولقد اصبحت معظم الدول العربية النامية — خلال جهود منظمة الأمم المتحدة للثقافة والتربية والعلوم — وكذلك المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم بالجامعة العربية ومكتب التربية العربى لدول الخليج — على دراية وعلم ببعض المفاهيم والمصطلحات المتداولة فى التخطيط للمناهج وما يتبعه من مراحل التنفيذ والتقويم ، ومع هذا فما زالت العمليات الإساسية التى تقوم عليها ، وتتم من خلالها خرائط التدفق والصيغ المختلفة للجداول فى حاجة للتوضيح والبيان كما تدل على الدراسة التى قام بها طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٨) وكذلك معظم البحوث والدراسات التى كتبت فى هذا الشأن .

وعلى ذلك أتى الاستخدام السريع المرتجل للعمليات الاساسية التى يقوم عليها التخطيط العملى لتطوير المناهج الى اغفال الجوانب السيكلوجية الاجتماعية مما يدعونا الى

اعادة النظر فى الكثير من البحوث والنماذج التى ظهرت فى الاونة الاخيرة فى مجالات تخطيط المناهج فى الدول العربية

ومن النقاط الرئيسة التى ينبغى التركيز عليها عند مراجعة هذه البحوث مايلى :

أولا : النماذج التى وردت بشأن عملية « الاتصال » ودوره فى تطوير المنهج . فالدور الذى يؤدى الاتصال يتعدى فى أهميته ومداه الخرائط العديدة التى اريد بها تمثيل عمليات التطوير.

ثانيا : ان المخطط فى الدول النامية كثيرا ما يغفل البعد السيكلوجى والاجتماعى برغم أهميته فى نجاح مشروعات التطوير، فالبعد السيكلوجى والاجتماعى فى مكونه الزمنى ضرورى لتمكين عمليات الاتصال ـــ كغيرها من العمليات الاجتماعية الاخرى ـــ من الوصول بوظيفتها الى المستوى المطلوب من الاداء ، وغالبا ما تجد الدول النامية صعوبات بالغة فى توفير متطلبات هذا البعد ، لانها فى سباق رهيب مع الزمن فتتعجل الظروف لتحديث مفاهيمها وتوفير المكانة اللائقة لابنائها فى المجتمع العالمى . وازاء هذه الحاجة الملحة ، وامام ما تطمح اليه الدول يصبح من الصعب اقناع قادة التربية فيها من الناحية الاجرائية باستحالة وضع مناهج جديدة وتنفيذها دون توفير الوقت اللازم للاتصال حتى يقوم بوظيفته .

ولا تزال بعض الدول العربية تستعين بخبراء من الخارج يخططون لمناهجها أو قد تستورد مناهج بأكملها اعدها خبراء فى دول اخرى اخذوا بعين الاعتبار عند وضع استراتيجيات الحاجات والمتطلبات الخاصة للدول المستهلكة لهذه البرامج غير أنها لم تشترك المسئولين فيها على تنوع وظائفهم من مديرين ومعلمين وموجهين للمادة فى وضع المناهج ، أو ابداء الرأى فيها ، وتقتصر صور الاتصال التى يقوم بها الخبير الخارجى أثناء عمله فى التطوير على اعلان الانتهاء من الاعمال التحضيرية وإنى لعلى يقين من استجابة المنفذين لها على نحو ايجابى .

و يصل بنا الوضع السابق الى بحث قضية المشاركين فى تخطيط المناهج ونوعيتهم ، ونمط المشاركة وطبيعتها ومستوياتها ، وسبل تنفيذها . وتتضمن لجان المواد الدراسية بوزارات التربية والتعليم اعضاء يمثلون توجيه المادة والمعلمين الا أن هؤلاء لا يجرى انتدابهم من المجموعات أو المستويات التى ينتمون اليها و يتلقون التعليمات عنها وبهذا لا يستمر الاتصال ، بل ينعدم بين أعضاء اللجنه وقاعدة تلك المجموعات أثناء اشتراكهم فى عمليات التطوير.

وفى هذا الاطار وتحت هذه الظروف تم انتقاء بعض من نماذج تطوير المناهج ودراستها لتحديد مدى ارتباطها بعمليات الاتصال الضرورية لمتطلبات التغيير والتطوير.

نماذج لتطوير المناهج وتصميم عملية التعليم وقدرتها على تحقيق التغيير:

تقوم النماذج الحالية لتطوير المناهج من منطلق تمركز التعليم حول المتعلم وعدم حاجة برامج التدريب للمعلمين الى طرق جديدة للتدريس أو لبرامج تدريبية اضافية ، فاذا ما نقلت هذه النماذج — كما هى — واستخدمت فى عمليات تطوير المناهج فى الدول النامية ، أصبحت عديمة النفع وفقدت فعالياتها فى دول يتمركز التعليم فيها حول المعلم بالاضافة الى أن الصف الدراسى الواحد فى بعض هذه الدول تبلغ كثافته ما بين (٥٥ — ٦٠ تلميذا) . وكذلك نجد أن اسلوب المحاضر هو طريقة التدريس الشائعة ، ومن هنا كان من الضرورى عند التفكير فى تغيير المناهج فى الدول النامية الاخذ بما يظهر فى ميدان التربية من اتجاهات حديثة ، والبدء بتنظيم جذرى لما هو كائن بالفعل ، وكلها أمور لا يمكن تجاهلها ، ونحن بصدد بحث ملاءمة هذه النماذج للواقع العربى.

وتناول زايس Zais (١٩٧٦) مفهوم تطوير المناهج بل ميزه عن المصطلحات الاخرى التى شاع استخدامها فى هذا المجال ، فهو يرى أن «تطوير المناهج باعتبارها عملية يتحدد فى ضوئها بناء هذه المناهج ووضع مراحله تهتم بالنواحى الاتية :—

١) تحديد الاعضاء المشاركين فى بناء هذه المناهج من فنيين ومدرسين ومديرين وآباء وتلاميذ.
٢) تحديد الاجراءات الواجب اتباعها فى بناء المناهج بالنسبة للادارة ولجان هيئة التدريس واللجان الاستشارية الاكاديمية.
٣) طرق تنظيم هذه اللجان.

ثم يتناول زايس كذلك مفهوم «بناء المناهج» فيعرفه بأنه «عمليه اتخاذ القرارات التى تتحدد فى ضوئها مكونات المناهج ، وطرق تنظيمها» . وعملية البناء فى رأى زايس تتضمن بحث ودراسة العديد من القضايا التى منها : مكونات المجتمع السليم ، ومتطلبات الحياة الملائمة للعصر ، وغايات التعليم ومحتوى التعليم وملاءمته لمستوى التلاميذ ، وما يصاحبها من أنشطة تعليمية ...الخ.

«وتصميم المناهج» وكذلك «تنظيم المناهج» فى رأى زايس عباراتان مترادفتان فهما تعنيان تنظيم عناصر المناهج فى اطار متكامل ، ومن هذه العناصر:

١) الغايات والاهداف .

٢) المادة الدراسية والمحتوى .

٣) أنشطة التعليم .

٤) التقويم .

وعمليات تنفيذ المنهج وتطبيقه تعنى بايجاز « تنفيذ المنهج الذى توصلنا اليه من خلال عمليات البناء والتطوير » ، و يرى زايس أن عبارة **هندسة المنهج** — التى كان بوتشامب Beauchamp أول من استخدمها منذ عام ١٩٦٨ — تعنى بناء المنهج وتطويره وتنفيذه ، و يشير زايس ايضا الى أن تابا Taba (١٩٦٢) ميزت بين **تحسين المنهج** بادخال بعض التعديلات على المنهج القائم دون المساس بمفاهيمه الاساسية أو بنيته **وتغيير المنهج** الذى يتضمن تغييرا كليا للمفاهيم والفروض والقيم .

أصبح من الواضح الان أن « **تغيير المنهج** » — كما عرفته تابا — يمثل مطلبا ملحا فى جميع البلدان العربية التى بدأت فعلا فى الاستجابة له و بدأت رياح التغيير فى تناول الفروض والمسلمات المتعلقة بقيمة المتعلم ، ودوره فى عملية التعليم كما انها تبحث فى جدوى « اسلوب المحاضر فى التدريس » ، والاعتماد على الكتاب والمدرس وكذلك طبيعة المواطن وخصائصه ومسئولياته . الخ .

ومما يثير التساؤل هنا أن زايس لم يبد اهتماما بل لم يشر اطلاقا الى « عملية التعليم » غير أننا لا نستبعد أنه ضمنه فى « تصميم المنهج » حيث أشار الى المنهج العلمى المتمثل فى التصميم العلمى .

و يرى زايس أن المنهج العملى يقوم على أسس فلسفية تتناول طبيعة الانسان والمجتمع وطبيعة المعرفة . ويمكننا أن نقول ان جميع نماذج تطوير المناهج تتأثر بالعوامل الفلسفية السابقة بما فى ذلك تلك العوامل التى ذكرناها سلفا فى الفصول السابقة من هذا الكتاب ومنها نموذج القاعدة العريضة Grass Roots « ونموذج البحوث التطبيقية الميدانية » و يرتبط كل منها بعملية وضع نموذج جديد للتطوير بما يتلاءم مع ظروف الدول العربية .

ومن الجلى الان أن زايس أغفل فى وصفه لعمليات التطوير ذكر أسلوب النظم ، وهو ما حدث أيضا بالنسبة لمحاولات التطوير فى معظم الدول العربية برغم أن من مكونات أسلوب وتصميم عملية التعلم الذى يعتبر جزءا غير اساسى له و يطلق عليه دك وكارى Dick and Cary (١٩٧٨) « التصميم المنهجى للتعليم » .

وتطبيق أسلوب النظم على تطوير المناهج فى بعض الدول العربية لابد له أن يستند على عدة متغيرات ، وأسلوب النظم يعنى بالمصادر البشرية وغير البشرية و بسياسة التعليم ، والمؤسسات التعليمية وما يجرى فيها من عمليات الاتصال وأنماط التغيير المرغوب فيه والبيئة المحيطة ومحاورها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والعالمية والطرق المنهجية لتصميم التعليم ، حتى يستجيب لمتطلبات الحاضر والمستقبل.

و بالاضافة الى ما عرضناه من نماذج عامة لتطوير المناهج نجد أن من الضرورة ذكر بعض النماذج الأخرى التى يمكن ملاءمتها مع التصميم المنهجى للتعليم وما يتضمنه من برامج لتدريب المعلمين ، ونعرض كذلك بعض نماذج البحوث والتقويم التى تتناول جميع أجزاء عملية تطوير المناهج .

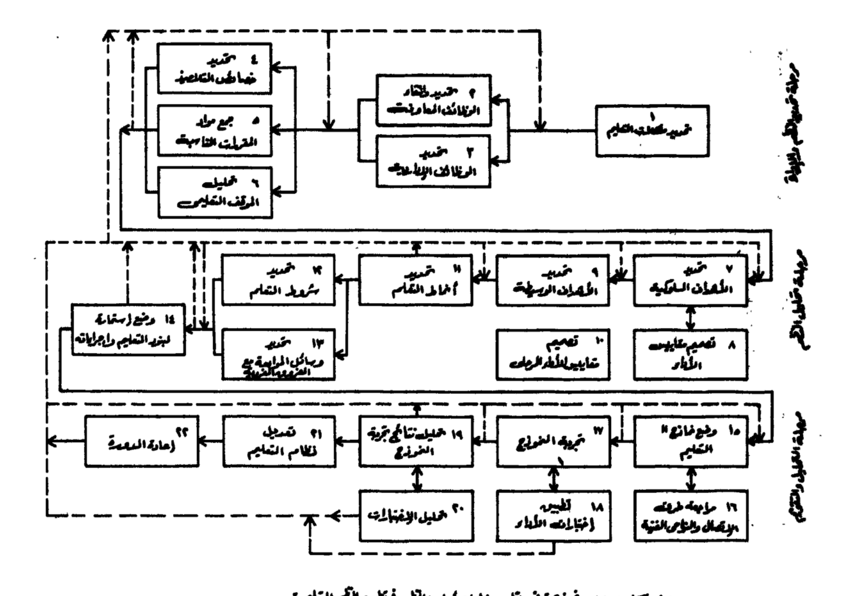
تصميم عملية التعليم

تقوم نماذج تصميم التعليم على أسس نظرية متباينة ، فتتخذ صورا عديدة تجعل من الصعب تضمينها فى هذا الفصل ، ولهذا سنقتصر على ذكر بعض النماذج العامة التى تمثل أنماطا مختلفة من المكونات الاساسية فى تصميم النظم والنماذج الأساسية تقبل التعديل ، حتى تتواءم مع الأهداف وهى لذلك تتخذ كأساس لاشتقاق نماذج معينة تفى بأغراض خاصة وتحتوى القائمة على نماذج للتعليم الذاتى المهنى ، وخارطة درمهلر Drumheller (١٩٧١) لتصميم المناهج ، وخطوات تصميم « نظام المحاكاة فى التعليم » والعديد من النماذج الأخرى التى تهدف الى التوصل الى انتاج أفضل وتكامل المواد التعليمية . والى وحدات أفضل للدراسة الذاتية وتطوير أفضل للوحدات التعليمية والتعلم الخاص .

وتضم القائمة الأولى للنماذج العامة نموذج هامروس Hamreus (تقدير لم يذكر تاريخ نشره) لنظام البحث التعليمى ، ونموذج ميتشجن ، ونموذج أسلوب النظام فى التعليم ونموذج مشروع منيرفا Minerva لتصميم النظم التعليمية ونموذج باناثى Banathy وجميع هذه النماذج ظهرت فيما بين عام ١٩٦٦ و ١٩٦٨ وكلها تقوم على نفس المكونات لذا سنذكر — كممثل لها — نموذج هامروس . (أنظر شكل ٨ — ٤) .

وكل هذه النماذج الخمسة السابقة تشترك فى المكونات الآتية :

١) تحديد المشكلة : و يتضمن وصفا لطبيعة المشكلة وتحديدا لوضعها بالنسبة للنظام كله .



(شكل ٨-٤٠) نموذج تدفق لتطبيق خطوات أسلوب النظم في تطوير النظم التعليمية

المصدر: هارمون Harmon (بدون تاريخ) ص ١-٢٠

٢)تحليل المناخ والموقف : و يتضمن وصفا لخصائص التلاميذ والمواد التعليمية

٣)تنظيم الادارة : و يتناول توصيف المهام وهيئة التدريس ومسئولياتها .

٤)تحليل النظم وأسلوب تطويرها : و يتضمن :

أ ـــ تحديد الأهداف .

ب ـــ تحديد الأساليب .

جـ ـــ تصميم النماذج التوضيحية .

التقويم : و يشمل على :

أ ـــ تجريب النموذج .

ب ـــ تحليل النتائج

جـ ـــ التنفيذ ثم اعادة الدورة .

و بطبيعة الحال قد تؤدى النتائج المتولدة عن التقويم الى اعادة وضع تصميم جديد فى ضوء هذه النتائج ، وقد تتطلب هذه النتائج اعادة النظر فى تحديد المشكلة .

وعمليات مراجعة النماذج السابق ذكرها تشير بوضوح الى استخدام الاسلوب العلمى فى صورته الضمنية والعلنية ، ومن الشائع الان فى الدول المتقدمة استخدام المبادئ الاساسية لتحليل التصميم ، واعادة تركيب مكوناته فى صورة متكاملة وتجريبه ثم اعادة التخليل . ووضع تصميم جديد فى ضوء النتائج بحيث يتلاءم معها غير أن الوضع فى الدول النامية ، ومنها الدول العربية يختلف تماما عما يجرى فى الدول المتقدمة التى تقوم بدارسة هذه النماذج ومراجعتها بصفة دورية بغية التحقق من دلالاتها الاجتماعية والسيكلوجية ووظائفها وفعالياتها الاخرى .

و يشير كل قسم من خارطة التدفق لنموذج هامروس شكل (٨ ــ ٤) الى احتوائه على عمليات متنوعة للاتصال ، بل يوضح التفاعلات المعقدة فى كل عملية من عملياته و بينها و بين العمليات الاخرى .

ومن ذلك كله نجد أنه من الضرورى مراعاة البعد الاجتماعى / السيكلوجى عند وضع تصميم النموذج والا كان قاصرا اذا اكتفى بتوفير الأساس « المنهجى » أو العملى ، و يدعونا هذا الى التأكد على بعض المفاهيم مثل :

« مفهوم المشاركة من القاعدة العريضة » ، ومفهوم « وسائط التغير »ومفهوم « البحوث

الميدانية » والعديد من المفاهيم الاخرى التى انطلقت من المنظور الانسانى ومنظور علم النفس التطبيقى .

ثالثاً : مراحل البحث والتقويم

قد يدهش بعض المهتمين بشئون التربية بوجه عام والدول المتقدمة بوجه خاص حين يرون أن الاتجاه السائد فى الولايات المتحدة أصبح تقويم الافراد وتصنيفهم كنائج لعمليات التعليم والتعلم ، وظهر العديد من البحوث التى تناولت بالدراسة هذا المجال فكشفت عن معلومات لم تكن معروفة من قبل عن طبيعة المعلم والتعلم والتفاعل بين التعليم والتعلم ، واذا ما تمكنا من الجمع بين نتائج البحوث الاجتماعية والسيكولوجية والتربوية ، ادركنا مدى وعمق الدور الذى يقوم به البحث العلمى .

لقد كشف نتائج الدراسات فى هذا المجال عن ظاهرة الخلط بين مفهوم « تقويم التحصيل الدراسى للتلاميذ » ومفهوم « تقويم المناهج فى تطويرها » ، و يؤكد طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٩) على أهمية الدور الذى يقوم به التقويم حيث أورد أن : « يعتبر التقويم إحدى الادوات الضرورية التى يستخدمها خبير التطوير فى مجال تكنولوجيا التعليم ، والتقويم بشقيه : التكوينى والتجميعى (الشامل) لا يستخدم فقط فى تحليل التحصيل الدراسى ، بل يستخدم أيضاً فى مراجعة محتوى عملية التعليم وادخال التعديلات المطلوبة .

والتقويم التكوينى يوفر المعلومات التى يتطلبها ادخال أى تعديل فى المحتوى وفى وضع هيكل المناهج وتحديد مقرراته وفى استراتيجيات التدريس وفى وضع الخطة الزمنية للمنهج وفى العمليات الاخرى التى تتضمنها عملية التعلم ومن المستحيل احداث تغيير ما فى أى من العناصر السابقة مالم نحدد طبيعة التغيير المطلوب من قبل على مستوى مداه ومراحله . والتطبيقات الاولية للنماذج والاستراتيجيات وما تكشف عنه من ضرورة مراجعة المواد والاساليب فى ضوء التغذية الراجعة المتأتية عن التلاميذ والمعلمين والاداريين ــ تعطينا مؤشرات عن طبيعة هذه المناهج وما تتطلبه من تغيير لرفع فعالياتها وكفاءتها » .

وكذلك قد لاحظ طاهر عبد الرازق أن التقويم فى الدول النامية من النمط النهائى ويفسر ذلك بقلة دراية القائمين بالتقويم وعدم معرفتهم بالنمط التكوينى من التقويم أو التدرب عليه وبالرغم من أن التقويم التكوينى يطبق الآن فى بعض الموارد الدراسية فى بعض

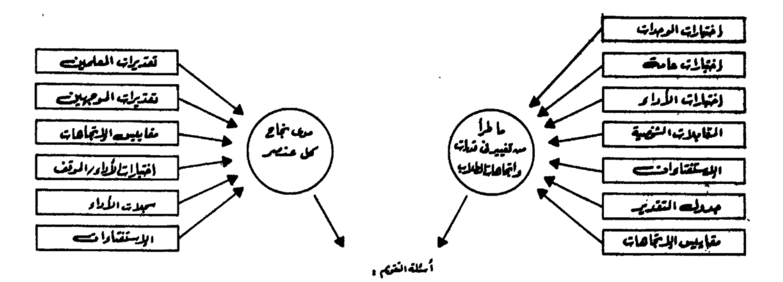
البلدان العربية ، الا أن أهمية نظام الامتحانات النهائية مازال يعكس بوضوح أساليب التقوم التجميعي أو الشامل دون غيرها .

وعملية تطوير المنهج باسلوب علمي حديث لا تتم دون توفير مقومات البحث . وتحليل الحاجات يعد احدى استراتيجيات البحث العملي المرتبط بتطوير المناهج . و يؤكد كوفان وانجلش Kaufman and English (١٩٧٩) على ارتباط تقدير الحاجات بما يوجد في أي نظام من ثغرات أو قصور تظهر في صور مختلفة .

وعند تحليل أى نظام يستطيع الباحث استخدام النمط الاول لتقدير الحاجات Alpha Type—Needs Analysis لمراجعة الفروض الاساسية للنظام ومتطلباته الاجرائية وتحديد اتجاهاتها ، والتأكد من سلامة الاهداف التي يسعى الى تحقيقها ، و يعني النمط الثاني Beta Type بالكشف عن اى ثغرات بين ما نرجوه وما يتم فعلا من نتائج للتعليم ، و يقوم النمط الثالث Gamma Type بتصنيف الغايات والمرامي وترتيبها حسب أولو ياتها . و يلجأ المخطط الي هذا النمط في الظروف المالية الصعبة التي تحتم انتقاء غايات ملحة للبدء في تنفيذها .

وعند الانتهاء من تحديد الاولو يات يأتي دور النمط الرابع Delta لتقدير الحاجات فيتناول الاجراءات الادارية داخل النظام التعليمي ، ويمثل النمط الخامس Epsilon Type عمليات التقوم النهائي لما تم انجازه من التخطيط العام للتطوير ، أما النمط السادس والاخير Zeta Type لتقدير الحاجات فيماثل اسلوب التقوم التكويني لمسارات خطة التطوير وما يعترضها من ثغرات أو عوائق ، والتي يمكن تحديدها أو التعرف عليها بدارسة ما تتوصل اليه ثلاث لجان من تقارير وحساب عدد المرات التي يشار أو يذكر فيها مشكلة معينة في مشروعات التعلم وما تتطلبه من معدات و برامج ، و بذلك نتوصل الى مؤشر معياري يحدد هذه الاحتياجات . وتفيد البيانات والمعلومات الواقعية التي تؤيد أو تنفي وجودها في تحديد مدى وفاء المتوفر للمطلوب وكذلك في تحديد مدى الفجوة التي تفصل بين الواقع والمدرك و يتطلب الاسلوب العملي لبحث مشروعات تطوير المناهج وتقويمها أدوات لتقصي المعلومات وجمع البيانات . و يوضح شكل رقم (٨ ـــ ٥) مصادر جمع هذه البيانات ووسائلها ، كما طبقت في دراسة لمناهج العلوم البيولوجية في احدى المناطق بالولايات المتحدة الامريكية .

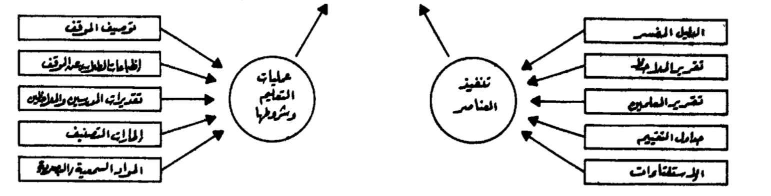
وتوفر هذه المعلومات الاساس الذي يقوم عليه التقوم التكويني ، بل يمكن استخدامها أيضا في التوصل للنص للنتائج التي يحققها أى مشروع جديد للمناهج بعد سنة أو عدة



أسئلة التقويم :

١- هل يستطيع الطلاب أداء المهام المعرفية ؟ ٢ - ما دور المواد ؟ ٣ - كيف تستخدم المواد ؟

٤- ما مدى الارتباط بين العناصر المختلفة؟ ٥- ما هو التغيير الذي طرأ على الناتج العام ؟



شكل (٨ - ٥) نموذج مقترح لعناصر التقويم ومصادر البيانات وإجراءات جمعها

المصدر : داياموند Diamond، ١٩٧٥، ص ٨٦

سنوات من تطبيقه وتنفيذه .

والبحث والتقويم ما هما الا ادوات تساعد القائم بتطوير المناهج وتمكنه من الكشف عن الحقائق والاتجاهات في مجال معين ، غير أنهما يمثلان مصدرا يهدد مستقبل العاملين في أي مؤسسة يجرى تقويم لنظامها ، و يشير «نتسر» Netzer (١٩٧٩) الى هذه الظاهرة بقوله : أن عمليات التقويم مازال تتضمن بعض الاتجاهات والايحاءات الماضية . فهى في نظر العاملين تمهيد لمنحهم المكافآت أو توقيع الجزاءات ، ولهذا يصعب عليهم ادراك ما للتقويم من دور هام في توفير المعلومات والبيانات اللازمة لتحديد الوضع الراهن لاى مشروع ... والتقويم يقوم على عنصرين : التحليل والتقدير ، و يرى معظم المربين في هذا الشأن أن التحليل وما يؤدى اليه من نتائج وأحكام تهديداً لوظائفهم ، وهو اتجاه يعوق الجهود التي تبذل لتحليل نظام أي مؤسسة وتقويمه يهدف الى اتخاذ ما يناسب من قرارات لتطويره وتحسين احوال العاملين بها .

واصبح من الواضح الان ان توفير الموضوعية البحتة لدارسة المناهج أو أي مشروع آخر يرتبط و يتوقف على امكانية جمع البيانات من مصادرها المتعددة الامر الذى مازال غائبا عن اصحاب متخذى القرار في الدول النامية ومنها البلدان العربية .

رابعا : عمليات تطوير العاملين في المؤسسات التعليمية :

تزايد الاهتمام في الاونة الاخيرة بموضوع تطوير العاملين في المؤسسات التعليمية الا أن مفهوم هذا التطوير لم يتجاوز في الدول النامية اطار برامج التدريب أثناء الخدمة . ويحذر بيشوب Bishop (١٩٧٦) من هذا الاتجاه الذى يحد من مدى تطوير العاملين ، و يقسم الخطة الشاملة لاحداث التغيير والتجديد في هيكل العاملين الى ست مراحل .

و يؤيد كل من مورفت وجونز وريلر Morphet, Johbs and Reeler (١٩٧٤) ماذهب اليه بيشوب: مفهوم التطوير الى ما ينبغى على النظام المدرسى توفيره من متطلبات ضرورية لتحسين اداء العاملين به منذ بداية عملهم وحتى بلوغهم سن التقاعد . و يؤكدون أنه بالرغم من مسئولية العاملين ازاء تطوير وتنمية ما لديهم من قدرات الا أن المسئولية تقع أيضا على المؤسسة التعليمية في وضع الخطط التى تكفل على نحو ما ، اشتراك جميع الافراد من هيئات التدريس وغيرهم من العاملين في مشروعات التطوير ولابد من توفير سبل التعليم المستمر في المراحل المختلفة من الحياة العملية لكل من يزاول عملا معينا في المؤسسة التعليمية ، و يتقاضى اجرا عليه . وفكرة انشاء البرامج الدورية لتطوير العاملين تقوم على أساس أن القوى البشرية المشاركة في أية برامج هى نهاية الامر مصدر للقوى البشرية في

المجتمع وعلى أساس أن اى استثمار فى هذه المصادر البشرية ذاتها له مردوده وعائده فى النظام فى شكل تحسين للاداء والوفاء بمتطلباته .

لقد وضعت برامج تطوير العاملين كوسيلة لسد الثغرات القائمة بين الواقع ومستوى الاداء المطلوب وكما يراه المشرف على هيئات التدريس فى المؤسسة التعليمية ـــ واصبحت هذه البرامج تتطلب تقويما مستمرا للعاملين أكثر مما تطلبه من تقويم دورى يقوم به المشرف على فترات متباعدة ، بحيث لا يشبع شعور العاملين بحاجتهم فى وقت معين الى مهارات جديدة تتطلب برامج للتدريب مستمرة غير متقطعة .

و يتلقى الافراد فى بعض الدول العربية تدريبا يضمن لهم الالتحاق بالنظم التعليمية التى تنمو باطراد مما يدعونا الى الاهتمام بدراسة برامج اعداد المعلمين وما لها من تأثير على خطة تطوير هيئات التدريس ، وعلى مستقبل التعليم فى البلدان العربية ، والعمل على تنسيق الجهود والمقومات التى تمكن المعلم فى اطار كل من برامج الاعداد قبل الخدمة وأثناءها من الوفاء بمتطلبات المستقبل .

وتصميم البرامج الناجحة لتطوير العاملين ، وكذلك برامج التدريب فى اثناء الخدمة يقوم على مبادئ أساسية ، يشير اليها روبن Rubin (١٩٧٨) فيذكر أن « برامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة فى أبسط صورها تعمل على تحقيق ثلاثة أهداف هى : أولا التوسع فى المجال المعرفى بصفة عامة ، ومجال المادة الدراسية بصفة خاصة ، وثانيا « اكتساب مهارات التدريس وأساليبه » وثالثا العمل على اكتساب العاملين اتجاهات ايجابية نحو المهنة » . و يشير بعض الباحثين الى مالدى المعلمين من حوافز داخلية وضرورة استثارتها واستغلالها ودعوة المعلمين للاشتراك فى أعمال التخطيط لبرامج التدريب و يعبر هؤلاء الباحثون عن قلق بالغ ازاء عدم توافر عنصر الفردية فى معظم هذه البرامج و يتم ذلك عن طريق امداد مراكز تدريب المعلمين Teachers' Centres بالعناصر المؤهلة التى تستطيع الاسهام فى تنمية المهارات الفردية والتأكد على الجانب المهنى ، وكلها أمور تفتقر اليها معظم برامج التدريب الحالية فى البلدان العربية التى تتم دون تخطيط ، و بذلك تؤدى الى نتائج عكسية ، فتثبط من عزيمة المعلمين وحماسهم ، وتشعرهم بعدم جدواها وأضاعتها للوقت .

وتشير الدلائل بأن أغلب المعلمين ومديرى المدارس فى البلدان العربية يؤكدان بايجابية نحو ضرورة ايجاد التخطيط الجيد لتطوير العاملين فى السنوات القليلة القادمة ، فاذا ما أضفنا

الى ذلك ما سبقت الاشارة اليه من مبادئ التخطيط الاساسية ، أداركنا ما تنضوى عليه مشكلة تطوير العاملين من صعوبات فى وضع تصميم منهجى له ، يتحتم تذليلها والتغلب عليها ، لما لهذا التطوير من معطيات تعود على نظام التعليم . وعند وضع التصميم ينبغى توفير المرونة فى الجدول الزمنى لحلقات الدراسة والتدريب ، حتى نمكن المعلمين العاملين من الاشتراك فيها فى أثناء اليوم المدرسى ودون الاخلال بعملهم المعتاد ، أما الاتجاهات الايجابية نحو المهنة التى تعتبر من أهداف خطة التطوير فيتطلب تحقيقها ايمان المعلمين الكامل بما يقومون به ، وبما يتطلبه ذلك من وسائل لتنمية الاتجاهات المهنية وتطويرها .

ولابد من ايجاد الصيغة الملائمة لربط برامج اعداد المعلم وما تتسم به بطابع نظرى أكاديمى يؤهلهم لفهم العملية التعليمية بأبعادها ومستوياتها وايجاد الوسائل التى تحقق التنسيق الكامل بين هذا التنظير وما يجرى فى ميدان التعليم ومؤسساته من تطبيقات وممارسات ، وقد تتمثل احدى هذه الوسائل فى تحديد شروط الالتحاق بكليات التربية ونوعية الدراسين بها والخصائص والسمات الشخصية التى يجب أن تتوافر فيهم والتى تؤهلهم للقيام بأداء أدوارهم فى ميدان التعليم .

وتقوم بعض الجامعات العربية حاليا بدارسة مشروع انشاء معمل التدريس يتدرب فيه طالب كلية التربية على مهارات التدريس قبل الممارسة على التربية العملية بالمدارس ، وتقوم أيضا بدراسة اقتراح آخر يرى ضرورة قيام الطالب بممارسة التربية العملية على نحو متصل لفصل دراسى كامل يتيح له معايشة كاملة فى المؤسسة التعلمية وما تشمل عليه من مواقف فعلية تتطلب منه تعديل أساليبه وانماط سلوكه فى ضوء ما توفره له هذه المواقف من تغذية راجعة .

نموذج (التفاعل / التكامل) لتطوير المناهج فى البلاد العربية :

ان دراسة جميع الاحتمالات الممكنة لتحسين ما يجرى حاليا فى البلاد العربية من عمليات تطوير المناهج تتطلب الاهتمام بما توصلنا اليه فى هذا الفصل من نتائج ودراسات من منظور (التفاعل / التكامل) ، و يتناول هذا القسم عرض نموذجنا المقترح بابعادة الأربعة وطريقة تنفيذه ، كما جاء فى الشكل رقم (٨ــ ٦) ، حيث يشتمل هذا النموذج المقترح على أربعة ابعاد هى :

١) الاتصال وعملياته .
٢) تطوير المناهج وعملياته .
٣) البحث والتقويم .

شكل (٨-٦) نموذج تطوير البرامج في إطار التفاعل / التكامل

المصدر : عبد الرحمن الإبراهيم، ١٩٨٠، ص ٢٣٣

٤) تطوير العاملين وعملياتها .

أولا : عمليات الاتصال .

أن المحاولات التي بذلت في مجال التعليم في البلاد العربية لادخال التعديلات المناسبة في نظام الاتصال أدت الى ظهور عدة تصميمات حيث اقترحنا دراستها ومقارنتها بما لدينا من تصورات عن النظام الحالي للاتصال وشبكاته في عمليات الاتصال وهي تقوم في المقام الأول على بعض التعديلات على أساس تجميع للأقسام والادارات التي تشترك في وظائف مماثلة في وحدتين رئيسيتين :

تختص الوحدة الأولى بالادارة والخدمات المعاونة ، وتختص الثانية بالبيئة التعليمية ومجالات التخطيط لمقتضياتها .

وللتوصل الى نمط للاتصال يتوافر فيه درجة عالية من الفعالية ، يعرض النموذج الذي نقترحه العوامل الآتية :

تنظيم الاتصال : "Organizational Communication"

وتتضمن العوامل ومدى تأثيرها في نظام التعليم في أية دول من الدول العربية بحيث تسير عملية تطوير المناهج وتعزز درجة تفاعلها مع النظم الأخرى المرتبطة بها مثل التعلم والتعليم والتدريس .

ب ـ عوامل الاتصال بين العاملين :

تؤدي القنوات الجديدة للاتصال الى تحسين التفاعل بين جميع المستويات الادارية الا أن قيام المراكز الوسطى للادارة بدورها في النظام ـ يتطلب قدرتها على تحقيق الاتصال بينها وبين المرؤوسين من جانب وبينها وبين الرؤساء من جانب آخر بشكل لا يهدد مستقبل أي واحد منهم ، ويحتاج نظام التعليم في البلاد العربية بصورة ملحة الى هذا النوع من الاتصال ، وقد أشار سرجيوفاني Sergiovanni (١٩٧٧) الى حاجات الفرد عند كل مستوى من مستويات النمو على النحو التالي :

تحقيق الذات : Self—Actualization

وهو من المستويات العليا للحاجات و يتضمن ارضاء الذات من خلال الانجازات المهنية .

الفردية Individuality

وتتمثل في التحكم الذاتي وحق الفرد في تقرير مصيره ، وحقه في المشاركه .

التقدير الذاتى Self—esteem

و يتمثل فى احترام الذات ، واهتمام الآخرين له ، والاحساس بالكفاءة والثقة .

الحاجات الاجتماعية :

وتتمثل فى التقبل والانتماء ، والصداقة ، المشاركة فى العمل الجماعى داخل العمل وخارجه .

الشعوربالامن :

و يتمثل فى حق الانتفاع والتملك وروح التضامن والتكافل .

جـ ـ نظم التعليم والبيئة الاجتماعية :

يوضح النمط الرأسى الموجود فى أغلب وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية لتدفق قنوات الاتصال فى الوقت الحالى بين هذه الوزارة ومؤسساتها ، اذ يشير الى عزلة الاباء والطلاب عما يجرى داخل الموسسة التعليم من اتصال . والتربية والبيئية (Community Education) بما تقوم عليه من مفهوم مساهمة المجتمع فى تربية الطفل ـ تعتبر احدى وسائل التغلب على عزل المدرسة عن بيئتها .

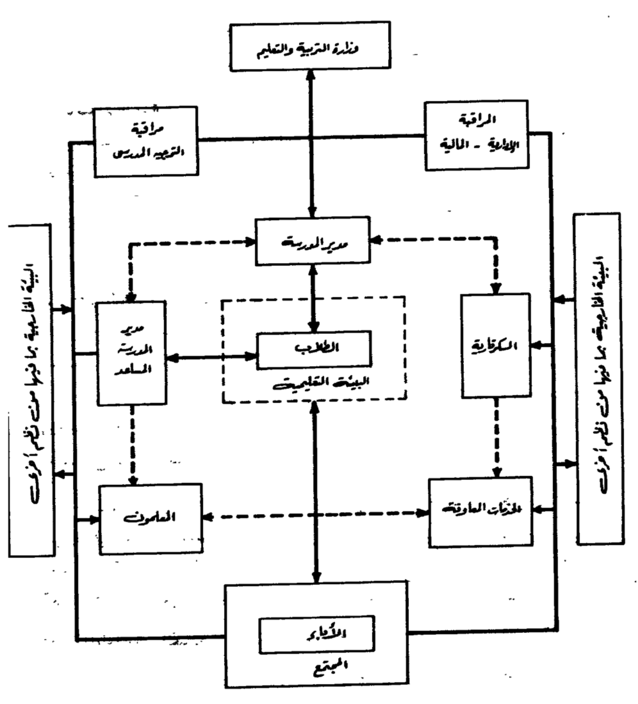
و يوضح الشكل (٨ ـ ٧) ما نقترحه هنا من تصميم لربط المدرسة بكل من المجتمع والوزارة فى اطار من الديمقراطية والتعاون ، وأن هذا الاقتراح يمثل استراتيجية شاملة للتغير بهدف الاقلال من النظام الرأسى للاتصال وتيسير تدفق المعلومات والتاكد على أهمية الانتماء ، وضرورة تحقيق الارتباط (العضوى) بين البنيات والوحدات الاجتماعية .

أسلوب المواءمة فى القيادة : Contingency

و يبدو أن الاتصال وسلوكياته ووفاء العاملين بمتطلبات العمل والانتاجية تشكل فى مجموعها عناصر مترابطة معا من ناحية ، وتتوقف من ناحية اخرى ـ على عوامل التنظيم المختلفة التى يصعب علينا التنبؤ بها عن طريق دراسة ما يجرى فى التنظيمات الاخرى . وتتلخص عوامل التنظيم فى الانماط الاتية :

عوامل تتعلق بالمدير:

وتتضمن ما لديه من قيم واتجاهات ومدى ثقته فى مرءوسيه ، وميله الى اسلوب معين فى القيادة ، وطريقة معالجته للمواقف والمشكلات الطارئة وقدرته على حل ما يكتنفها من تعقيد وغموض .



شكل ٨-٧ يوضح النموذج المقترح لنمط الاتصال بين وزارة التربية والمدارس
المصدر: الدكتور حسن الابراهيم، ١٩٨٠، ص ٢٣٣

عوامل تتعلق بالمرؤسين :

وتتضمن النزعة الاستقلالية والاستعداد لتحمل المسؤولية ومدى استجابتهم لاهداف الادارة وتقبلهم لها .

عوامل تتعلق بنظام المؤسسة :

وتشتمل على الانتاج ووسائله ، وتقسيم العمل ، ووسائل تيسير تدفق العمل ومدى الاستقرار والثبات الذى يسود المؤسسة ، ووضوح المهام والاهداف التى تسعى الى تحقيقها من خلال توظيف ما لديها من امكانات

عوامل تتعلق بالموقف :

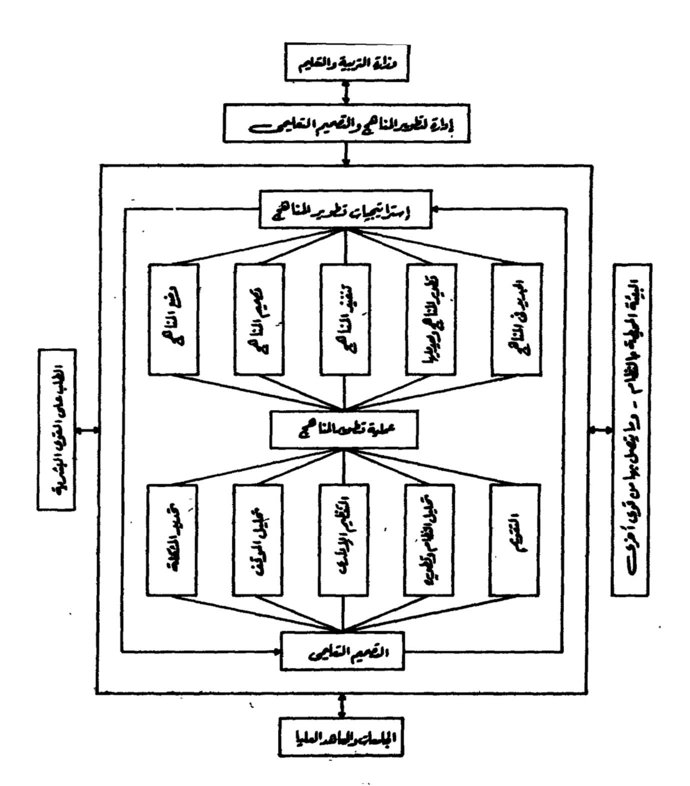
وتتضمن طبيعة المشكلة ، وتوافر الوقت عنصر والقدرة على اتخاذ القرار بما يتمشى مع المبادئ الاقتصادية لتحقيق أكبر قدر من العائد وتتطلب كل هذه العوامل مستوى عاليا من المهارات فى الادارة ، وهو ما يحتاج اليه العليم فى معظم البلاد العربية .

ثانيا : تطوير المناهج :

ويمكن توضيح ما يتضمنه تطوير المناهج من طرق وعمليات فى صورة رسم تخطيطى (شكل رقم ٨ ــ ٨) حيث يؤكد الاتجاه الجديد فى تطوير المناهج على ضرورة نقل المسئولية الى المدرسة التى يتعين عليها حينئذ ايجاد نوع من الارتباط أو صيغة مناسبة للعمل الجماعى ، يشترك فيه المعلمون ومديرو المدارس والطلاب وأولياء الأمور وطلاب برامج تعليم الكبار وممثلون عن المجتمع المحلى حيث يناقشون المناهج الدراسية ، والتوصل الى مدى ما تحققه من فعالية ، وكذلك نقترح تشكيل لجنة على مستوى المدرسة تعمل من داخلها ، وتقوم بالتخطيط التعليمى والتطوير ، وقد تبدأ هذه اللجنة بعقد مؤتمرات على مستويات مختلفة أو تشكل مجموعات عمل على أنه ينبغى ملاحظة أن المجموعات التى ذكرت ــ لا تمثل المدرسة فقط ، بل تمثل النظام كله .

وعند نقل النموذج من الصورة المجردة الى مجال التطبيق فى المدرسة تظهر عدة مشكلات منها وسائل توفير قنوات للاتصال فى نظام تعليمى يخصص مدارس للبنين وأخرى للبنات ، ومشكلة اختيار المدارس الابتدائية التى تجرب فيها المناهج الجديدة ووسائل الاتصال المقترحة .. وكلها مشكلات ادارية لأبد من ايجاد الحلول المناسبة لها عن طريق الاستعانة بما توفره عملية التطوير نفسها بأبعادها المختلفة من وسائل تحديد مجالات المشكلة بدقة متناهية ، وكذلك الاتجاه المناسب ينبغى اتخاذه عند القيام بالتنفيذ .

وإذا كنا نعتقد ان تطوير المنهج من المسئولية التى يجب ان تقع على عاتق المدرسة فان هذا الاعتقاد يعتبر تغيرا لما تقوم به معظم النظم التعليمية فى البلاد العربية وعليه فقد نجد ان هناك عدة عوامل لها تأثير سلبى على استراتيجيات التغيير هذا وتتمثل فيما يعتقده البعض من استحالة تغيير النواحى الفنية أو تعديل الهيكل ذاته عن طريق تغيير الاتجاهات ،

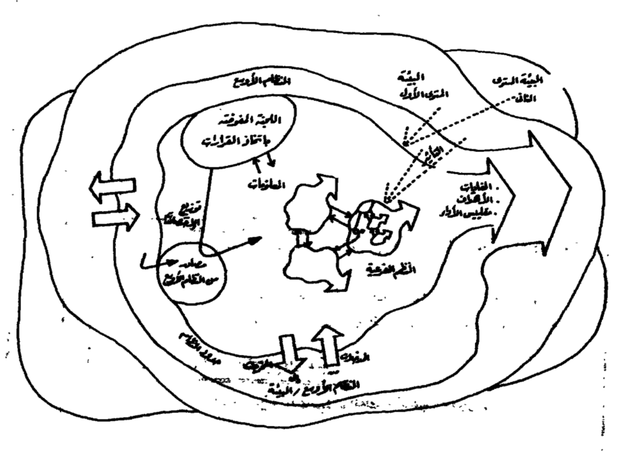


شكل (٨-٨) نموذج مقترح لبنية تطوير المناهج على مستوى البلاد العربية

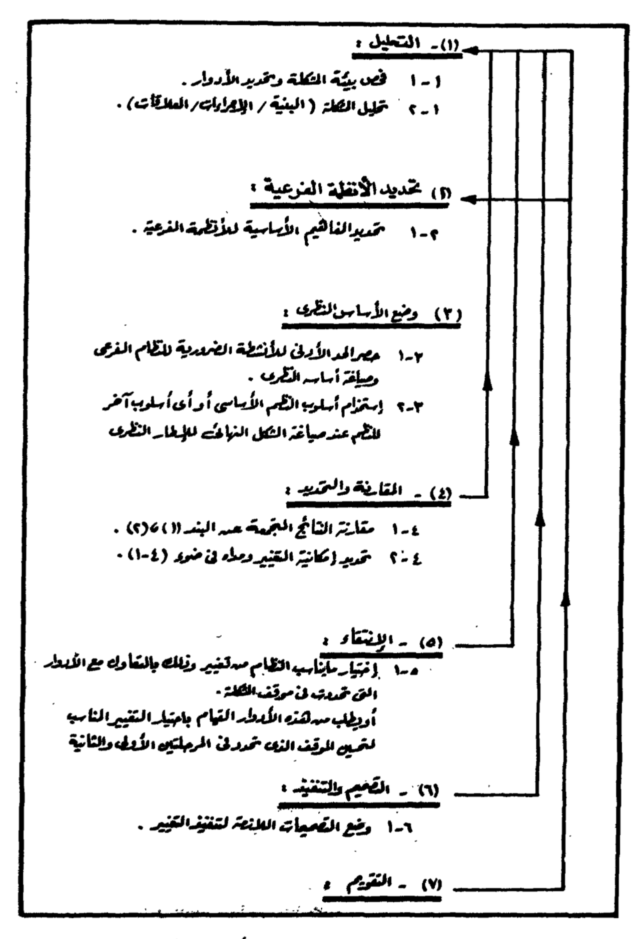
والتركيز على عناصر الدور بابعاده وعلاقاته وما الوسائل التى عرضناها لتحسين الاتصال وتطوير المناهج وما يتضمنه من اجراءات وعمليات الا نمط مثالى قد يصعب تحقيقه كما هو، غير أننا قدمناه فى محاولة لتحديد المفاهيم الجديدة التى يتضمنها والتى يشير اليها تشيكلند Checkland (١٩٧٦) بقوله : ان « تحديد المشكلة فى اطار أسلوب النظم »

و « التمثيل الموجز لأى نظام فى شكله العام انما يهدفان الى « التعميق فى فهم المشكلة والاحاطة بالبنية التى يقوم عليها النظام » مما يؤدى ــ بدوره الى التوصل الى أفكار جديدة تكشف عن امكانات واسعة فى التنفيذ والتطبيق .

وما ذهب اليه تشيكلند (١٩٧٦) من أهمية التخطيط لتعميق الفكر ــ يماثل ما كان يعنيه فوشيه Foshay (١٩٧٥) بمفهوم الاستكشاف أو علم « التبيؤ » Ecology فى النظام المدرسى » ، وما أشار اليه بنس Bennis (١٩٦٩) فى عبارته « الوقوف على البيئة والتعرف عليها » ، أو التحليل المبدئى الذى كان يعنيه هافلوك (١٩٧٣) بعملية « الكشف عن طبيعة و بنية الدور الذى تقوم به الادارة ، و يؤكد الشكل رقم (٨ ــ ٩) على ضرورة ايجاد الصيغة المناسبة لمواءمة النظام مع مقتضيات الاطار الذى يعمل فيه ومطالب البيئة التى تتمثل فى صورة مدخلات للنظام يستجيب لها بما يعطيه من مردود فى صورة مخرجات .



(شكل ٨-٩) نموذج مبسط لنظام النشاط البشرى الهادف
عن تشكلند، Checkland ، ١٩٧٦، ٧١



شكل (٨ ـ ١٠) ملخص لمنهج البحث فى إطار أسلوب النظم

المصدر : تشكلند checkland ، ١٩٧٦ ص ٧٢٣

و يلخص شكل رقم (٨ ــ ١٠) نموذج تشيكلند لمراحل استخدام اسلوب النظم فى حل المشكلات ، مبينا الابعاد النسبية لكل من مرحلة التحليل التمهيدى ، ووضع التعريفات الاساسية والاساس النظرى للتخطيط ، و يتميزنموذج تشيكلند ـــ برغم تشابهه مع نموذج هامروس للتصميم التعليمى الذى ورد فى الشكل (٨ ــ ٤) من هذا الفصل ــ بقابليته للتطبيق فى أى نظام رسمي وتتحدد المرحلة فى نموذج تشيكلند « المهام والاهداف » التى يتعين عليها تحقيقها وماتتضمنه من « مقاييس للاداء » ــ و « مكونات ثانوية » و « مصادر » .... الخ .

ونموذج تشيكلند كما هو موضح فى الشكل (٨ ــ ١٠) يعد اطارا أو هيكلا عاما لطريقة استخدام اسلوب النظم بصورة مبسطة تتيح التتبع العلمى لخطواتها ومراحلها .

ومن ناحية أخرى تعترض النماذج الحالية لتطوير المناهج فى البلاد العربية تمركز التعليم حول المعلم واعداده كاتجاه سائد فى نظام التعليم ، وتفترض كذلك ان برامج اعداد المعلمين لن تحتاج الى معالجة طرق مختلفة للتدريس ، ولن تحتاج الى فترات طويلة للتدريب ، الا ان هذه الافتراضات غير صحيحة بالنسبة لمعظم البلدان العربية حيث التعليم متمركز حول دور المعلم وحيث تبلغ كثافة الفصل ما بين ٥٥ ، ٦٠ تلميذا ــ وحيث يسود فى التدريس اسلوب المحاضر أو الاملاء ، ومن هنا نرى أنه لكى يعكس أى تغيير فى المناهج الاتجاهات الحديثة لابد ان يصاحبه اعادة تنظيم فيما هو كائن بكل ابعاده .

و يتطلب تطوير المناهج فى البلاد العربية دراسة وفحص جميع العوامل الاجتماعية والسيكولوجية ومواءمةهذه العوامل لمتطلبات تقتضى مراعاة عدة أسس جوهرية فيما يلى : ــ

١) استراتيجيات تطوير المناهج :

ان تطوير المناهج فى الدول العربية ما هو الا عملية بناء تتحدد فى ضوء الاجابة عن عدة اسئلة : من يشترك فى وضع المناهج ، ــ بجانب مصمم المنهج ــ المدرسون أم المديرون أم أولياء الامور أم التلاميذ ؟ وما طبيعة الاجراءات التى يعمل بها عند البدء فى بناء المناهج ؟ أهى اجراءات ادارية تنظيمية ؟ وهل نعمل فى اطار لجان من هيئة التدريب أو فى اطار المجالس الاستشارية من الجامعة ؟ وكيف يتم تنظيم هذا اللجان .

أ ــ بناء المناهج :

وتبدأ عملية البناء بالقرار الذى يحدد مكونات المناهج وكيفية تنظيمها .

تصميم المناهج وتنظيمها :

وتصميم المناهج وتنظيمها ما هما الا عملية واحدة تعنيان بترتيب عناصر المنهج مع ايجاد الارتباط فيا بينها وتتكون هذه العناصر من :

(١) المرامى والاهداف .

(٢) المادة الدراسية أو المحتوى .

(٣) انشطة التعلم .

(٤) التقوم وأساليبه .

جـ ــ تطبيق المناهج :

وهى العملية التى تلى وضع بنية المناهج بعد تطويرها وتعديلها وتهتم بالوسائل العملية التى تتبع فى تنفيذ هذه المناهج .

تحسين المناهج :

و يعنى التحسين تعديل المناهج الحالية دون تغيير المفاهيم الاساسية أو الهيكل العام لها .

تجديد المناهج :

والتجديد يتضمن تغيير الاساس النظرى الذى تقوم عليه المناهج بما فيه من قيم وفروض ، ونظام التعليم فى البلد الذى هو فى أمس الحاجة لتجديد مناهجه ، وقد بدأ المسئولون بالفعل فى بعض البلاد العربية فى وضع البرامج التى تدرس امكانات هذا التجديد . وتعتبر شبكة التجديد التى يقوم بها المكتب الاقليمى للتربية فى البلاد العربية والتابع لمنظمة اليونسكو خطوة جدية فى اتجاه التجديد .

٢) تصميم عملية التعليم :

وهو المكون الثانى لاستراتيجيات تطوير المناهج و يتضمن تصميم التعليم المراحل الآتية :

أ ــ تحديد المشكلة التعليمة :

ويمكن تحديد المشكلة بطرق كثيرة لا تشترط اسلوبا معينا لمقارنة ما هو كائن بما ينبغى أن يكون بغية تحديد الثغرات وتقدير حجمها واقتراح عدة بدائل لعلاجها تتيح للقائم بتصميم عملية التعليم والمفاضلة بينها و بأيها يبدأ .

ب ــ تحليل بيئة التعلم :

أن التعرف على المشكلة التعليمية وطرح عدة حلول ممكنة لها تفيد اللجنة المسئولة عن تخطيط وتصميم المنهج فى تحديد نوع المعلومات التى تحتاج اليها عن بيئة التعلم حتى تتمكن

من القيام بتحليلها . ومن هذه المعلومات ما يتعلق بخصائص التلاميذ ، والبيئة المدرسية أو الجوانب الاجتماعية وحصيلة هذه المعلومات عن الظروف القائمة ومصادرها ــ تعين اللجنة على مراجعة ما توصلت اليه عند تحديد المشكلة ، واتخاذ الاجراءات التنظيمية المناسبة .

جـ ــ الاجراءات التنظيمية للتعلم :

و يتناول التنظيم الادارى للتعلم الجوانب الا تية :

ــ تحديد ما تتطلبه الخطة من مهام ومسئوليات .

ــ اقامة خطوط للا تصال لجمع المعلومات وتوز يعها على القائمين بالتطو ير

ــ وضع الاجراءات المنظمة والضابطة لحركة العمل فى خطة التطو ير

د ــ تحليل النظم وتطو ير التعلم :

تنبثق عن تحليل النظم وعمليات ثلا ثة أنشطة رئيسية :

١ ــ تحديد أهداف تعليمية لها معنى واضح للتلميذ ويمكن قياسها بدقة فى صورة الاداء النهائى ، فاذا ما تم تحديد ذلك تقوم اللجنة بتحديد ما يتعلمه التلاميذ وتتابع المادة فى اطار أهداف مرحلية وسيطة .

٢ ــ تحديد طرق التدر يس واستراتيجيات وسائل التعليم التى تمكن التلاميذ من التعلم ، وتحقيق أهدافة بدرجة كبيرة من الفعالية .

٣ ــ تصميم نماذج التقويم التى يجرى فى ضوئها المراجعة الفنية للنظام المقترح .

هـ ــ تقويم عملية التعلم :

بعد تحديد الاطارات التى يتم فيها التطو يرــ لابد من القيام بالتقويم الذى يوضح بما تم تحقيقة من الاهداف التى يتوخاها نموذج التعليم و يفيد التقويم فى تحديد مواضع الضعف وما تتطلبه من اجراءات لعلاجها وتعديلها والتقويم باساليبه والاهداف المحددة بدقة وهما عنصران هامان فى أسلوب النظم ، وتتضمن عملية التقويم المراحل الا تية :

ــ تطبيق النموذج واختباره .

ــ تحليل النتائج .

ــ اعادة التطبيق فى ضوء النتائج .

ثالثا : عمليات التقويم :

و يتناول البعد الثالث للنموذج المقترح فى هذا الفصل البحوث والدراسات التى عن

طريقها نتمكن من تقويم برنامج التعليم بما تتضمنه من مناهج وأنشطة وتقدير مدى تحقيقه للمرامى والاهداف ، وقدرته على الاقتراب بناتج ومخرجات التعليم الفعلية من النتائج المطلوب .

وتشتمل الدراسات وعمليات التقويم على تقدير الحاجات وتحليل النظام والتخطيط للبرامج وتنفيذه وادخال مايتطلبه من تحسينات كما هو موضح فى شكل (٨ ـــ ١١) وهو يوضح أهم العمليات التى تتضمنها عملية التقويم اذ تهتم بما يلى :

١ ـــ تقدير الحاجات :

وتتضمن عملية التقدير تحديدا لهذه الحاجات وترتيبها تبعا لاولو ياتها وتبرز هذه الحاجات فى صورة ثغرات بين ما هو كائن بالفعل وما ينبغى أن يكون من هنا كانت مشكلات المناهج فى أساسها نوعا من تقدير ما يحتاجه المتعلم وما تتطلبه البيئة والمجتمع فى ضوء الظروف الحالية ، وتقدير هذه الحاجات وسيلة لقياس ملاءمة المناهج للاهداف التعليمية ونوعيتها ومجالاتها .

و يتطلب تقدير الحاجات فى أى برنامج لتطوير المناهج القيام بالمهام الا تية :

ـــ الاحساس بالمشكلة .

ـــ تحديد المشكلة ومداها وموقعها بالنسبة للنظام .

ـــ تحديد خصائص التلاميذ .

٢ ـــ تحليل النظام :

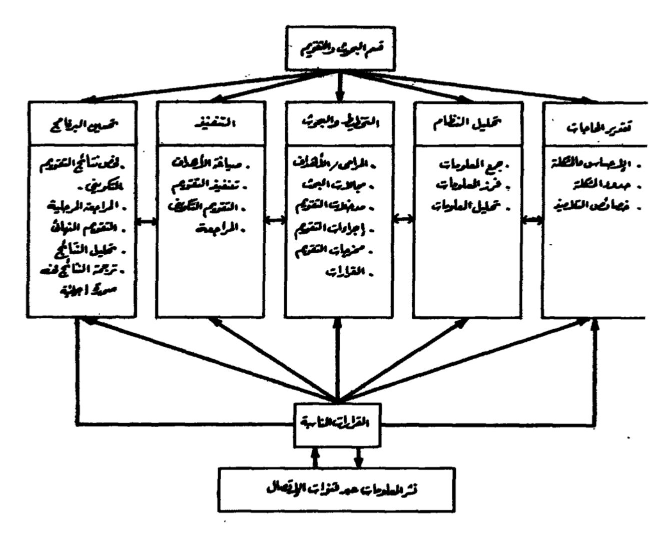
يتناول تحليل النظام تحديد عناصر ومكونات البرنامج ودراسة العلاقات الدينامية لهذه المكونات ثم وضع اطار التنفيذ وتحليه . ثم تحليل اطار المناهج الجديد واختزال تجميع المكونات وتكاملها .

ومرحلة اجراء البحوث ودراسات التقويم تتضمن الخطوات الآتية :

ـــ جمع المعلومات .

ـــ فرز المعلومات وانتقاء ما يتعلق منها بالبحوث .

ـــ تحليل المعلومات .



شكل (٨ - ١١) نموذج مقترح للبحوث وعمليات التقويم

والتغذية الراجعة توفر وسائل المراجعة لحدود المشكلة واجراءات التقويم

وحتى تكون الاهداف قابلة للتطبيق فى المراحل المختلفة للبحوث، فى التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقوم، ينبغى توافر ثلاثة شروط :

أ ـ أن تكون الاهداف ممثلة للواقع الملموس فيمكن تحديدها .

ب ـ ان تتوافر وسائل الضبط والتحكم لاهداف عمليات تطوير المناهج وعمليات التقوم المستمر للوصول بها الى تحقيق النتائج المطلوبة .

جـ ـ أن يتأكد خبراء المناهج من قدرة المتعلمين على تحقيق هذه الاهداف .

٣ ـ تخطيط البحث

ان التخطيط الجيد للبرنامج يؤدى الى اتخاذ قرارات سليمة تجاه البدائل والاولويات والاجراءات التي ينبغي أن تتخذ لاشباع الحاجات الملحة .

وعملية التخطيط للمناهج توفر أيضا وسائل وأدوات التقويم قبل القيام به ومن هنا كان من الضرورى على المسئول عن التقويم التنبؤ بشكل ناتج الاهداف و بالمسارات التى تتخذها أثناء التنفيذ ، و يتضمن التخطيط ما يلى :

- وضع المرامى والغايات .
- تحديد مجال الاهداف .
- تحديد مدخلات التقويم .
- وصف اجراءات التقويم .
- وصف ناتج التقويم ومخرجاته .
- اتخاذ القرارات .

٤ - التطبيق والتنفيذ :

بعد اختيار البرنامج المناسب للتنفيذ والبدء فى تطبيقه عمليا تكون مهمة التقويم قياس مدى تطابق التخطيط مع اجراءات التنفيذ أو تطابق التعديل وملاءمته مع البرنامج القائم فعلا ، وتطابق المدخلات مع المخرجات .

٥ - ادخال التعديلات المناسبة على البرنامج :

والمسئول عن التقويم له دور هام فى تحسين البرنامج ، فهو فى موضع يتيح له جمع المعلومات عما تحققه أى مرحلة من نجاح نسبى ، ولا يمكن ان يقوم المسئول عن التقويم بدوره فى رصد التحسين الذى طرأ على البرنامج الا اذا توافرت له صلاحيات تسمح له بالتدخل ، ولابد للمسئول عن اتخاذ القرار أن يعترف بهذه الصلاحيات بل يعمل على تيسير مهمة خبير التقويم فى دراسة المشكلات وجمع وتحليل المعلومات المتصلة بها ، ورصد عمليات التنفيذ واقتراح ما يراه من تعديلات لتحسين البرنامج .

وتتضمن عملية تحسين البرنامج المراحل الاتية :

- القيام بتقويم تكوينى وتحليل نتائجه .
- المراجعة المرحلية لجزئيات البرنامج
- وضع تصميم لمراحل التقويم النهائى واجراءاته .
- تحليل وتفسير نتائج التقويم .
- ترجمة النتائج فى صورة اجرائية .

رابعا : تطوير العاملين فى المؤسسات التعليمية

تحتاج الجهود المبذولة فى البلاد العربية لتطوير العاملين وتحتاج البرامج الحالية

لتدريب العاملين الى المزيد من الاهتمام ، بل لابد ان تعطى لها الاولوية على ما عداها من برامج لما لها من دور حاسم فى تطوير وتحسين البيئة التعليمية فى المدارس ، والارتفاع بفعاليات المهنة بصورة عامة .

وترتبط برامج تطور العاملين والثقافة المهنية ، وكذلك برامج تطوير المناهج بالعناصر البشرية التي ينبغي على أى مشروع أن يعنى بها و يضمن مسايرتها للجهود التى تهدف الى رفع مستوى الاتصال وتدعيم المشاركة والاسهام سواء أكان ذلك فى وزارة التربية أو فى المدارس أو المؤسسات التربوية الاخرى .

ومن أفضل وسائل تطوير العاملين فى مجال التربية والتعليم فى البلاد العربية وخصوصا برامج ومشروعات تطوير المناهج وتحسين التعليم التى تستجيب لحاجات ملموسة ، والتى يتوافر فيها التخطيط الجيد والتنظيم العملى ، والتى تلقى اهتمام واجماع العاملين لما لها من فائدة تجعلهم يلتزمون بما توصى به من أساليب جديدة .

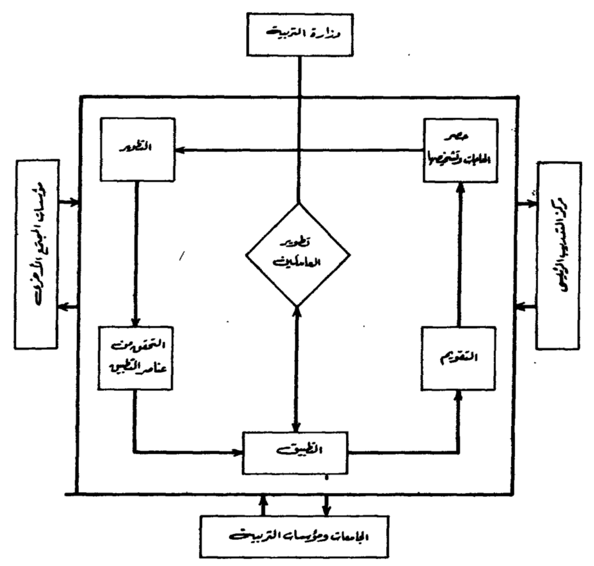
ولا يمكن فصل برامج تطوير العاملين والتدريب عما يبذل من جهد فى تطوير المناهج وتحسين التعليم . فكل من هذه البرامج مرتبط بغيره من البرامج التى لابد أن تستجيب لما يجرى فى البيئة المدرسية ، بل يتعين على هذه البرامج أن تضم عناصر ممثلة لمؤسسات التعليم وأجهزة الأعلام والمؤسسات الاجتماعية والتربوية . والشكل رقم (٨ــ ١٢) يعطى فكرة واضحة عن عوامل عملية تطوير العاملين .

وتتضمن برامج تطوير العاملين كما جاءت فى الشكل رقم (٨ــ ١٢) المكونات الاتية :

١) أهداف البرامج والحاجة التى دعت اليه .
٢) تحليل نتائج تشخيص هذه الحاجات .
٣) تخطيط عملية التطوير.
٤) توفير العناصر المطلوبة للتطبيق .
٥) التطبيق .
٦) التقوم .

(١) الاحساس بالحاجات وجمع البيانات :

ومصادر التعريف على الحاجات عديدة ، فقد يتولد لدينا احساس بمشكلة معينة دون أن يكون لدينا معلومات أو بيانات علمية تؤيد هذا الاحساس وتدعمه ، ومن أمثلة هذا



شكل ٨-١٣ نموذج مقترح للأسلوب العلمي في تطوير الإدارة والعاملين

البديهيات أو التعميمات التى نطلقها دون تحديد أو دراسة على الاهداف العامه ، والعصر الذى نعيش فيه لا يتحمل مثل هذه التعميمات ، بل يتطلب الاهتمام باجراء الدراسات فى المجالات المختلفة ، ومنها مجال تطوير العاملين بهدف الالمام الكامل بانماط التطوير المرغوب فيها ونوع درجة النشاط الانسانى وعوامل التفاعل بين عناصره ، وكل هذا يعين الباحث فى وضع وصياغة الاهداف بما يساير واقع الحاجات والبرامج .

وتدعو الظروف المتعلقة بالتربية فى البلاد العربية الى الهتمام بالخطوات الا تية ومراعاتها :

أ ــ تحديد محتوى البرنامج :

ــ تحديد الاطارات المعرفية .

ــ تحديد الموضوعات الرئيسية ووحداتها و بنيتها .

ـــ تحديد المهارات وأساليب استقصاء الحقائق .

ـــ تحديد مقاييس التقويم ومستوياتها .

كفاءة العاملين (المهارات) :

ـــ وضع برنامج التدريب وتحديد استراتيجاته .

ـــ تحديد طرق التدريب

ـــ تحديد العلاقات بين مكونات البرنامج .

ـــ تحديد الادوار على المستوى المهني .

جـ ـــ اعداد مواد البرنامج ومصادرها وتحديد طرق التعامل معا :

ـــ اعداد الموارد والوسائل .

ـــ تخصيص الأمكان فى البيئة المدرسية أو المحلية أو فى الجامعة .

ـــ توفير المصادر، وتحديد طرق الاستفادة منها .

ـــ الاستعانة مما يوجد من مصادر فى الهيئات والمؤسسات الاخرى .

د ـــ وضع بنية البرامج ، وتنظيم اجراءاته :

ـــ تنظيم البرنامج وتوصيف اجراءاته وتحديد مسئوليات كل دور فيه ومن تقوم به والجهة التي يتبعها .

ـــ تحديد الاجراءات واسلوب العمل .

ـــ وضع الجدول الزمنى وتتابع فقراته .

ـــ الاستفادة من كل الخبرات المتوافرة .

هـ ـــ الاتجاهات :

ـــ استقصاء مشاعر الدارسين نحو انفسهم وزملائهم وتلاميذهم ومدى استجابتهم للبرنامج .

ـــ مدى قدرتهم على التواؤم والتزام بمسئولياتهم الجديدة .

ـــ التعرف على الاساس القيمى و بنيته .

ـــ الاستعداد لتقبل متطلبات التغير والانفتاح .

ـــ الاحساس بما تتطلبه البيئة من أدوار وعلاقات .

ز ـــ اعداد المعلومات التى يتطلبها البرنامج :

ـــ وضع الاساس المنطقي للبرنامج .

ـــ الاستفادة من نتائج البحوث السابقة والاعداد لبحوث مستقبلية .

- جمع المعلومات عن المواد الدراسية والوسائل ومحتو ياتها .
- جمع المعلومات عن نظام التعليم والبيئة المدرسية والتلاميذ والمجتمع .

(٢) تحليل نتائج التشخيص : (الاهداف / المصادر/ مواصفات الموقف)

عند تصميم عملية التشخيص توضع اجراءاته بحيث تعمل كمدخلات تغذى برنامج تطو ير العاملين بالمعلومات عن خبرة كل من هؤلاء العاملين ومسئولياته فى ضوء الغايات والمرامى والاهداف المتولدة عنها . وترتبط هذه المعلومات بالعاملين بالمراكز القيادية فى نظام التعليم بمستو ياته المختلفة : الفصل الدراسى والمدرسة ، والجامعة .

(التطو ير (تصميم خطة التطو ير واستراتيجياتها ونتائجها) .

و بالرغم من توافر عناصر موجهة لعملية التطو ير فى شكل مستشار ين أو اتجاهات رائدة كشفت عنها البحوث والبرامج النوذجية الا أن أشراك كل من لهم صلة بالبرامج أمر ضرورى . فالمعلمون بما لديهم من خبرة ومعرفة وتأثير على زملائهم ــ يشكلون عنصرا هاما لتوجية واختيار التطو ير الملائم وما يتضمنه من مسئوليات واتجاهات جديدة وفيما يلى نوضح اجراءات اعداد برامج تطو ير العاملين :

أ ــ تحديد المهام التى يسعى الى تحقيقها التطو ير، وذلك بوضع خطة زمنية للبرنامج نحو التتابع والمراكز القيادية والمسئوليات .
ب ــ اعداد المواد المستخدمة وهى تتضمن الاهداف والوسائل المعنية والمحتوى واستراتيجيات التدر يب والانشطة التعليمية المصاحبة وأدوات التقيم والانشطة البديلة والمكافات التى يمكن توفيرها .
جـ ــ اعداد ونشر المواد المحدودة والموجهة للبرنامج وتعر يف المفاهيم الاساسية .
د ــ الاستمرار فى عمليات مراجعة الاجراءات التنظيمة ، وما تتضمنه من أساليب التقيم ، وانتقاء المناسب منها لعملية التطو ير .
هـ ــ توفير كل ما يدعم مرحلة الاعداد من معلومات واجراءات وادوار وأدوات .

(٤) التحقق من دقة الاعداد وصلاحيته للتطبيق (الدراسات التمهيدية / المحاكاة) :

ان التطبيق الأولى لخطة جديدة يعتبر عملية مثيرة وشاقة بما تتضمن من تجر يب وخبرات جديدة ودراسة ومراجعة وانتقاء ، ولذا كان اختيار لجنة مسئولة عن التطبيق التمهيدى للتعرف على المشكلات ، ووضع الحلول لها وتقدير ما هو مناسب يعتبر اختيار نقطة حاسمة يتقرر فى ضوئها كفاية البرنامج وملاءمته لاغراض التطو ير .

(٥) التنفيذ : (الاعداد للتطبيق / التدريب / التدعيم)

تتنوع مسئوليات التنفيذ على جميع الاطراف المعينة على النحو التالى :

١) يقوم ممثل وزارة التربية بتوفير الدعم المالى والبشرى .

٢) يقوم المشروفون بالمشاركة فى تصميم و بناء البرنامج ودعمه ، حتى يحقق أهدافه .

٣) يقوم مديرو المدارس بتوفير المناخ المناسب للتدريب ، ووضع الاجراءات التنظيمية ، وتوفير الوقت والعاملين .

٤) يقوم العاملون بمساعدة زملائهم على اكتساب المعرفةوالمهارات الجديدة .

٥) يتعرف الدارسون على الدوافع والمبررات التى دعت الى التفكير فى البرنامج ، والاساس المنطقى الذى قام عليه ، و بذلك يتكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو أهدافه ، والمشاركة فى أعماله .

٦) اعلان البيئة المحلية ــ أفرادا وأولياء أمور ــ بنتائج البرنامج فى ضوء أهدافه .

و يتوقف نجاح البرنامج واستمراره وتلقيه للتدعيم للتدعيم على ما يتمتع به من الاعداد والتنظيم الجديد لاجراءاته .

و يتضمن تطبيق البرنامج المهام الادائية الا تية :

أ ــ تعبئة وتوجيه هيئة التدريس والدارسين والمجتمع والهيئات المدعمة للبرنامج .

ب ــ عقد الاجتماعات ولجان العمل والحلقات الدراسية والقيام بتدريب العاملين وهيئة التدريب والهيئات المعاونه والآباء طبقا للخطة ومواصفاتها .

جـ ــ انشاء قنوات للا تصال تحقق التغذية الراجعة .

د ــ الاستفادة من المواد والمصادر المادية والبشرية والادوات وتهيئتها للعمل بمايتلاءم مع خطة البرنامج .

هـ ــ القيام بمراجعة مستمرة للتطبيق بهدف التنسيق بين عناصره ومكوناته

و ــ مراجعة جدول البرنامج وتعديله عند الضرورة وتوفير كل الامكانات لنجاحه .

ز ــ القيام بالدراسات التى يتطلبها البرنامج .

حـ ــ اعداد التعليمات الخاصة باجراء المراجعة والتقوم والتغذية الراجعة وتعميمها على جميع الاطراف .

التقوم : أهدافه ومدخلا ته ومردوده .

يقوم التقوم التكوينى والنهائى بدورهام فى مراقبه وضبط اسلوب التطبيق ومساره

وجمع المعلومات المرتبطة به وتقديم المتناقضات وجميع العاملين لابد لهم أن يشتركوا فى مراحل برامج التطوير المختلفة من تشخيص واعداد ودراسات وتقوم . والتقويم له دور هام فى رفع كفاءة العاملين ، و يتضمن التقويم الاجراءات الا تية :

أ ـ تصميم أدوات التقويم ومقاييسه واعداد البرنامج الزمنى

ب ـ ربط مخرجات التقويم النهائى بمدخلاته .

جـ ـ مقارنة نتائج التقويم بالمعايير القياسية السائدة وتقدير المردود الاقتصادى للبرنامج فى ضوء التكلفة .

د ـ رصد المتناقضات .

هـ ـ ربط التغذية الراجعة بالاهداف .

و ـ اعادة دورة التطبيق فى ضوء تعديل الاهدف . أو الاستمرار فى البرنامج بعد التأكد من صلاحيته .

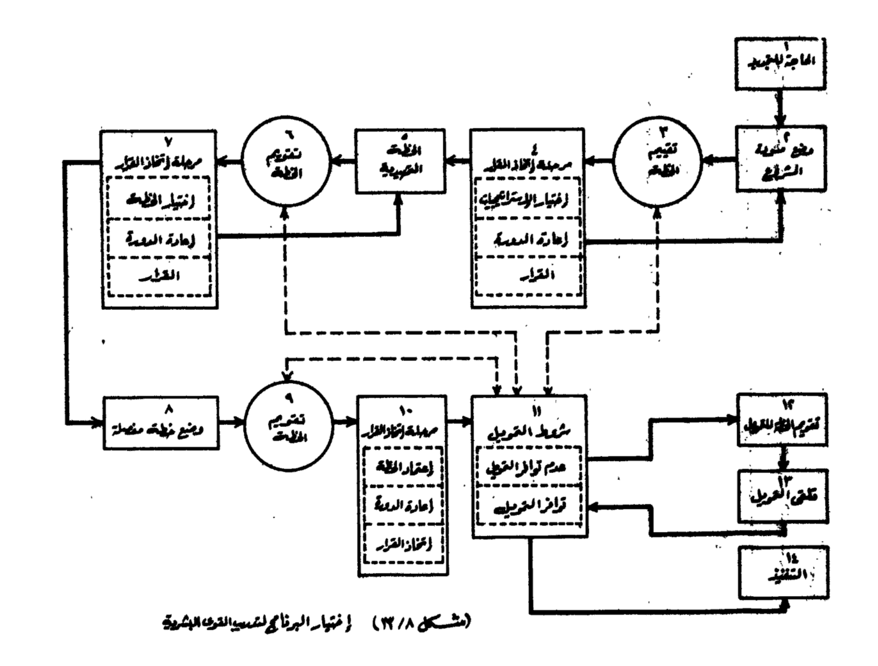
توصيات أخرى

لتطبيق نموذج (التفاعل / التكامل) المقترح للبلاد العربية يجب ان نراعى العوامل الا تية والتى من شأنها ان تحقق النتائج التى من اجلها وضع هذا النموذج .

تنمية القوى البشرية :

على الرغم من مناداة المراكز القيادية فى البلاد العربية بضرورة التركيز على الاعداد المتنوع للقوى البشرية الا انه من الصعب تلبية هذه الحاجات لاسباب اجتماعية وتعليمية واقتصادية ، وقد تستجيب الجامعات فى البلاد العربية لهذه المطالب على نحو ما الا أنها لا يمكن ان تتحول الى معهد فنى أو معهد للتمريض دون تعديل اهدافها ومناهجها وهيئة التدريس العاملة بها . ولا تعنى مطالبة بعض المسئولين بتوفير حاجة البلاد من المعلمين . تجاهل حاجات المؤسسات الاخرى من العاملين . ومايتبع ذلك من استجابة الاعداد الاكاديمى وملاءمته لهذه الحاجات ومن هنا كان من المحتم وضع الاهداف التعليمية وصياغتها فى ضوء النتائج المطلوبة أو فى ضوء الامكانات المالية المتاحة . ودراسة الاولويات المناسبة لها مهمة صعبة تتطلب توافر قنوات الاتصال ووسائل التحليل والأطر النظرية للمهارات المختلفة .

ووسائل التمويل وقيود الميزانية تجعل مشكلة تحديد واختيار البديل المناسب من الأمور الصعبة ، ولا يعنى هذا ان نتجنب اساليب التخطيط وتقنياته وما تضمنه من تقدير



(شكل ٨/١٢) اختيار البرنامج لتنمية القوى البشرية

للتكاليف وتوفير لوسائل التمويل ، لانها تمثل ابعادا لها أهميتها فى تقدير المزايا النسبية للبرامج البديل وتكاليفه على المدى القصير والطويل ومع كل هذا يجد خبير التخطيط نفسه أمام مشكلة جمع البيانات والمعلومات التى قد لا تتوافر له دائما ، لذا كانت أولى الخطوات الضرورية القيام بجمع الاحصاءات المتعلقة بالمتعلمين وبمستوى التحصيل الدراسى المتوقع والميول المهنية وتقدير العدد المطلوب من الفنيين والمهنيين ، وحصر الوظائف الشاغرة وشكل (٨ ــ ١٣) يوضح ترتيب خطوات التخطيط لتدريب القوى البشرية

ولكن توافر الموارد والخبرات البشرية التى تضطلع بمسئوليات التعليم والتدريب مشكلة ، كما أن ميل الطلاب نحو المهنة يمثل مشكلة أخرى . وقد يكون من المفيد فى التغلب على هاتين المشكلتين قيام وسائل الاعلام المختلفة بحملات توعية توضح فيها الآمال المعقودة على هذه المهنة ، بالاضافة الى ما تحققه برامج التوجيه المهنى فى المدارس ، على أنه ينبغى على رجال الاعلام القائمين بالدعاية والتوعية الا يبالغوا فى تبسيط المشكلة وألا يعالجوها معالجة سطحية دون ابراز أبعادها الحقيقية .

وفيما يلى نتناول بعض القضايا والمشكلات التى تعرضت لها قائمة ردن لردود الفعل تجاه التغيير (أنظر الشكل ٨ ــ ١٤) و يرى سيرجيوفانى (١٩٧٧) أن قائمة ردن تتكون من اتجاهات الكثير من الأشخاص نحو أى تعديل محدود أو تغيير شامل ، ولايقاوم هؤلاء الكثير من الأشخاص التغيير فى حد ذاته بل يقاومون نتائج هذا التغيير ما يمكن أن يكون له من تأثيره فى أعمالهم ووظائفهم وفى العلاقات بين أفراد العمل الواحد ــ ومن هنا كانت المناقشة احدى الوسائل التى تكشف عن هذا القلق وهذه المخاوف وازالتها ودعم الاتصال فيما بين الأفراد والجماعات مما يؤدى الى خلق المناخ الصحى لتبادل الأفكار بحرية تامة وتوجيه النقد والتقويم للتخطيط الجديد وما يتبع ذلك من الاقتناع والالتزام بما يدعو اليه .

على سبيل المثال نجد أن هذه المناقشات تمهيد السبيل أمام تنفيذ المشروعات التربوية الجديدة فى البلاد العربية ، وتدعو الى التخطيط والأعداد الجيد . وتنظيم هذه المناقشات وهذا الحوار ــ يكشف عن العناصر ذات الميول الايجابية نحو مشروعات التجديد فى كل مدرسة ــ وهى عناصر يمكن الاعتماد عليها مستقبلا فى توعية وتوجيه القاعدة العريضة للمعلمين .

مجال الذات	١	ما التغير الذى يطرأ على امكاناتى واستعدادى للتقدم ؟
	٢	ما التغير الذى يطرأ على مرتبى ؟
	٣	ما التغير الذى يطرأ على مستقبلى الوظيفى فى المؤسسة ؟
	٤	ما التغير الذى يطرأ على نظرتى لنفسى ؟
	٥	ما التغير الذى يطرأ على سلطاتى الرسمية ؟
	٦	ما التغير الذى يطرأ على نفوذى غير الرسمى ؟
	٧	ما التغير الذى يطرأ على تقديرى لما لدى من قيم ؟
	٨	ما التغير الذى يطرأ على قدرتى على استقراء المستقبل ؟
	٩	ما التغيير الذى يطرأ على مكانتى الاجتماعية ؟
مجال العمل	١	ما التغير الذى يطرأ على حجم ما أقوم به من عمل ؟
	٢	ما التغير الذى يطرأ على اهتماماتى المهنية ؟
	٣	ما التغير الذى يطرأ على طبيعة العمل الذى أقوم به ؟
	٤	ما التغير الذى يطرأ على طبيعة التحديدات فى عملى ؟
	٥	ما التغير الذى يطرأ على ضغوط العمل ؟
	٦	ما التغير الذى يطرأ على المهارات التى يتطلبها العمل ؟
	٧	ما التغير الذى يطرأ على بيئة العمل ؟
	٨	ما التغير لذى يطرأ على عدد ساعات العمل المخصصة لى ؟
مجال علاقة الفرد بالآخرين	١	ما التغير الذى يصرأ على علاقاتى مع زملاء العمل ؟
	٢	ما التغير الذى يطرأ على علاقاتى مع رؤسائى ؟ (المديرين)
	٣	ما التغير الذى يطرأ على علاقاتى مع المرؤسين ؟ (الطلاب)
	٤	ما التغير الذى يطرأ على نظرة اسرتى لى ؟

والطريقة التى يتم بها تشكيل لجان المناقشة ليست موضوع هذا البحث لانها ترتبط ببيئة البلاد العربية ، ومع ذلك يمكن اعتبار موضوع تشغيل هذا اللجان من مقومات برامج تطوير العاملين و برامج التدريب أثناء الخدمة فى اطار موضوعات المدرسة التى تتناول بالتفصيل استخدام وسائل وتقنيات التعليم الحديثة وعمليات تقويم الطلاب ... وهى حاجات يشعر بها المعلمون ومديرو المدارس .

ومن وسائل اعداد وتطوير العاملين فى المستقبل البدء فى انشاء مركز عام للتدريب المهنى لشئون التربية والتعليم على مستوى البلاد العربية أو أى بلد على حدة وقد يكون من الافضل انشاء مراكز للمعلمين فى كل منطقة ــ و ينبغى الا ينحصر اهتمام المسئولين فى توفير المبانى وتجهيزها بالمعدات بل لابد أن يهتموا بتوفير الخبرة الواسعة وتشجيع الابداع والمرونة ، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو التغيير وتوجيهها واستغلالها بالصور المناسبة .

واذا كانت المبانى المدرسية ــ بصورتها الحالية ــ تعانى تكدس الفصول وتفتقر الى الهدوء والصيانه والتنظيم ، مما يؤثر بدوره فى وظيفة المدرسة وما تقوم به من نشاط تعليمى الا أن ذلك لا يبرر ارجاء القيام ببرامج اعداد العاملين وتنمية اتجاهاتهم نحو التغيير الى أن تستكمل المبانى المدرسية .

ولابد ان ينبثق الدافع الى استخدام الوسائل التقنية الحديثة من البرنامج ذاته ومقتضيات خطته ، ومما يؤسف له ان معظم الدول النامية تتنافس فى الحصول على هذه المعدات وتمد بها المدارس قبل تدريب المعلمين على استخدامها وصيانتها وقبل التدريب على انتاج الوسائل والمواد التعليمية التى تزود بها هذه المعدات وهى مشكلة تستحق الاهتمام من المسئولين عن التربية والتعليم .

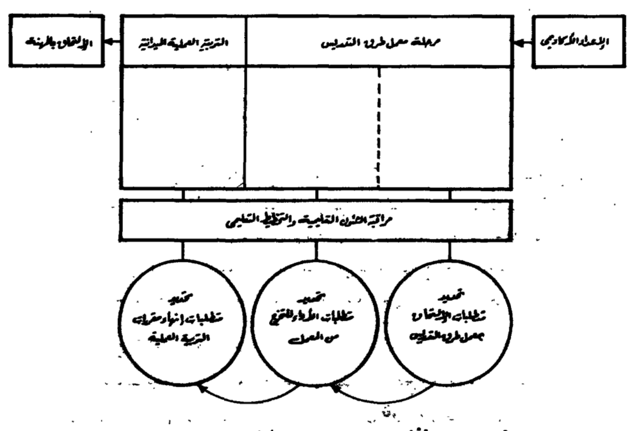
برامج اعداد المعلمين وتحسين ظروف العمل :

فى أغلب البلاد العربية تقوم وزارات التربية والتعليم برفع رواتب العاملين بها من معلمين ومديرين وادار يين ومع ذلك فما زال لدى هؤلاء العاملين شعور بعدم الرضا ، بجانب ذلك توجد مؤشرات اخرى غير الحوافز المادية تتضمنها حاجات العاملين تمكنهم من أداء واجباتهم بشكل مرض ، وحاجتهم الى تنظيم وتحديد المسئوليات وتوزيعها توزيعا عادلا ، واتاحة فرص الترقى والترفيع الوظيفى على أساس الكفاءة .

فى الماضى قامت برامج اعداد المعلمين فى البلاد العربية على معاهد المعلمين اختفى اغلبها وحل محلها كليات التربية ، وتواجه هذه الكليات فى بعض البلاد العربية ــ

وخصوصا دول منطقة الخليج العربي صعوبات ومشكلات عديدة منها انخفاض عدد الطلاب الملتحق بها لاسباب يرجع بعضها الى عزوف الطلاب عن مهنة التدريس و يرجع بعضها الاخر الى توافر كليات اخرى بالجامعة تنافس كلية التربية ويمكن حل هذه المشكلة الى حد ما بتوفير زيادة الحوافز المادية والادبية التي تساعد كلية التربية على منافسة الكليات الاخرى ، ويمكن حلها أيضا ببذل الجهد لتحسين وسائل اعداد المعلم .

وهناك من الدلائل ما يشير الى محاولات التجديد في بعض المقرارت تطرحها بعض كليات التربية ، الا انها محاولات جزئية تحتاج الى التوسع فيها ، واعادة تنظيمها ، ومراجعة للمفاهيم والمقررات المطروحة والتربية العملية ومكوناتها و برامج اعداد المعلم . والنظام المعمول به حاليا في مقررات طرق التدريس قد ثبت قصوره وعدم كفاءته ، لتركيزه على التخصص في المادة ونرى أنه من الافضل توفير مقرر عام في المناهج وطرق التدريس لجميع طلاب التربية بصرف النظر عن تخصصاتهم ، و يقوم هذا المقرر على الاسس الحديثة لعمليتي التعليم والتعلم ونظرياتها والتأكد على الممارسة والتدريب العملي ، وربطه بغيره من مقررات علم النفس التعليمي وعلم النفس العام و ينبغي كذلك اعادة النظر في



شكل (٨ - ١٥) . نموذج مراحل إعداد المعلم (الإعداد الأكاديمي - معمل طرق التدريس - التربية العملية)

المصدر: [illegible] Razik ، ١٩٧٢ ، ص ٢٨

المقررات الحالية لاسس التربية وفلسفتها وايجاد مقرر واحد يغطي متطلباتها جميعا و بذلك يتوافر الوقت وتزيد فرص الانتقال عن التركيز على العلوم النظرية الى مجالات التطبيق العملي ، وكذلك نوصي بتدريب (الطالب / المعلم) على المهارات المختلفة في معامل طرق التدريس ، وذلك قبل انتقاله الى المدارس ، على أن يعنى اسلوب التدريب في هذه المعامل بالكفاءة التي ينبغي على الطالب/ المعلم ان يكتسبها (انظر الشكل ٨ ــ ١٥) ويجمع معظم المشرفون في التربية العملية على عدم اجازة طالب التربية مالم يتوصل الى الحد الادنى للكفاءات المطلوبة للتدريس وتنظيم اسلوب العمل بمعامل طرق التدريس يتم على أساس أن الطالب له الحق في التدريب واعادة التدريب دون تحديد لعدد مرات هذا التدريب حتى يتقن مهارات التدريس اذا ما كان لديه تصميم على مزاولة المهنة وابدى رغبة واهتماما في محاولاته للتغلب على نواحي القصور والضعف .

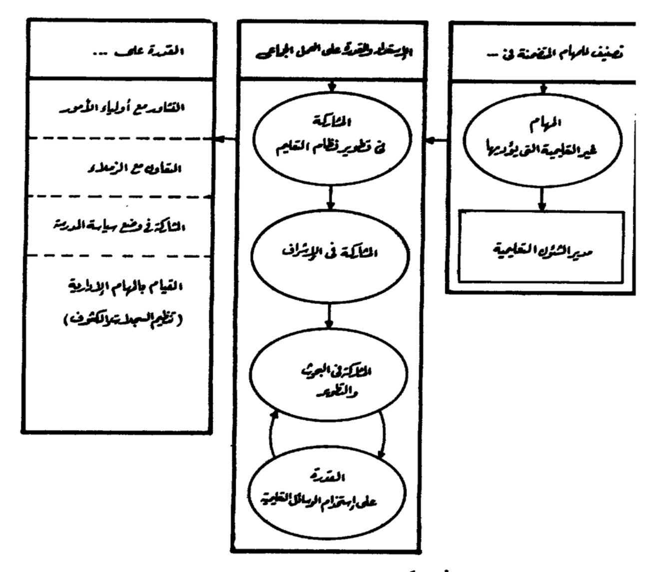
والتخطيط للعمل في معامل التدريس يتطلب توصيفا للمدخلات بالنسبة للمهارات التي ينبغي أن يحصل عليها طلاب كليات التربية وتوصيفا لوسائل تحقيق ذلك و يوضح الشكل رقم (٨ ــ ١٦) اسلوب العمل في معامل طرق التدريس هذه بأبعاده المختلفة .

والتربية العملية بالمدارس لها مشكلاتها ايضا التي تحتاج لاعادة تنظيم وتخطيط لاسلوب العمل بها ، فبعض مدرسي المدارس يترددون بل يرفضون قيام طالب التربية بمسئولية التدريس في فصولهم . ولابد للطلاب من مواصلة دراساتهم الاكاديمية بالجامعات لذا يجدون أنفسهم في حيرة : اما أن يقوموا بالتدريس في فترات محددة لا تفي بمتطلبات الاعداد والتدريب الفعال ، وأما أن يضطروا الى اهمال مقرراتهم في الجامعة

ويجب ان نعطي الباحث جل اهتمامنا لدراسة هذه المشكلات محاولين التوصل الى حلول مناسبة لها مع مراعاة حاجات هيئة التدريس وما يسود بينهم من علاقات وتفاعل وما يسود بينهم و بين الطلاب من تفاعل ، ولقائمة ردن Reddin للتغير والاتجاهات ــ التي سبق الاشارة اليها في هذا الفصل ــ فائدة كبيرة في دراسة برامج اعداد المعلمين وامكانات تطويرها وتحسينها وربطها بالجامعات من ناحية و بالمدارس من ناحية اخرى .

تطوير العاملين : البحوث والتقويم

تقوم البحوث وعمليات التقويم بدور هام في تطوير المناهج ، و يعبر مديرو المدارس بوجه خاص عن حاجاتهم الى معرفة الاتجاهات الجديدة في تقويم التلاميذ لذا نجد أنه من المفيد

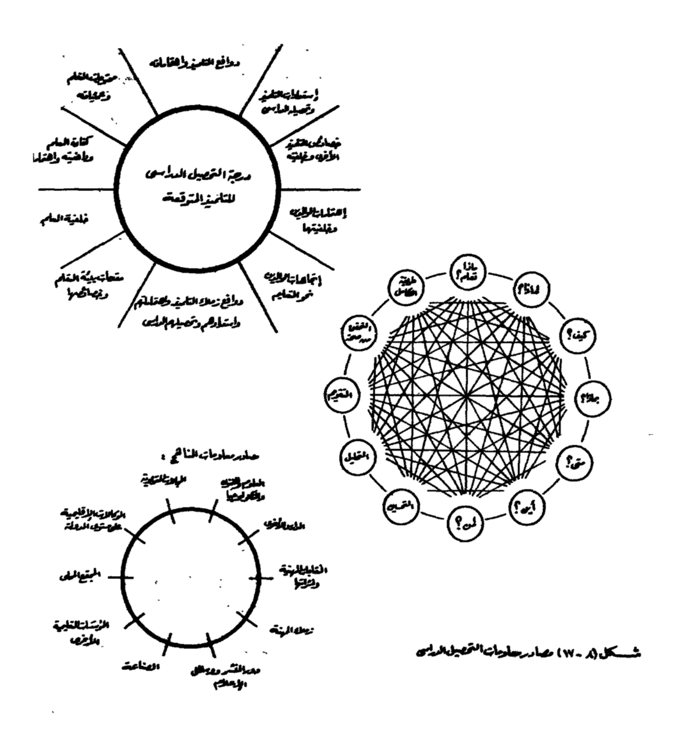


شكل (٨-٣٦) نموذج للكفاءات اللاصفية للمعلم ومحتواها

المصدر : طاهر عبد الرازق Razik ١٩٧٤، ص ٢١

اطلاعهم على المتغيرات المؤثرة فى التحصيل الدراسى ويمكن استخدام نموذج مخطط باناثى Banathy (١٩٧٣) (أنظر شكل رقم ٨ــ١٧) لتوضيح أبعاد التحصيل الدراسى ومقاييسه ، و يعتبر باثانى المتغييرات أو «المصادر» المؤثرة فى التحصيل الدراسى احدى «المجالات الوظيفية الثلاثة المتعلقة بتطوير المناهج . والمجال الثانى يتمثل فى مراكز اتخاذ القرار بالنسبة للمادة الدراسية ومحتوياتها وطرق التدريس المناسبة لها) ــ والمجال الثالث يتناول ربط المواد ومصادرها بعضها ببعض وتوفيرها للمدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى .

وتعتبر مشكلة الحصول على مادة البحث والتقويم وتعريف الاقسام التعليمية بها ، سواء على مستوى الوزارة اوالمدرسة بطريقة تمكنها من استغلال هذه المواد بشكل مباشر ــ من



شـــكل (٨ - ١٧) مصادر معلومات التحصيل الدراسي

أكبر التحديات ، وذلك لأن معظم المصادر والمراجع باللغات غير العربية تحتاج الى ترجمة لنصوصها وتفسير لما تحويه من مفاهيم جديدة واجراءات وامثلة ، ولم تحدد حتى الآن مسئولية القيام بجمع هذه المصادر والمراجع وتيسير نشرها وتعميمها ، غير أن الجامعات في البلاد العربية ــ بحكم دورها الثقافي الرائد ــ يجب ان تقوم بواجباتها في هذا المجال ، وتبذل الجهود لتوفير هذه المراجع والمواد والمصادر الأولية للمعلمين ومازال نشرها ــ بصورة مفيدة ــ يحتاج الى الدراسة والتخطيط .

أهمية هذا الكتاب فى مجال تطوير المناهج
وتطبيقاته فى البلاد العربية وغيرها
من الدول النامية

ترتبط محتويات هذا الكتاب فى جميع فصوله وفى الفصل الختامى بوجه خاص بمشكلات واقعية قائمة فعلا فى نظام التعليم بالبلاد العربية ، لذا فهى تتمتع بقابليتها للتطبيق ، ولا ندعى انه من اليسير تنفيذ ما اقترح فى دراسته من حلول مثالية على النحو الذى أقترحناه ، ومع هذا فقارئ الكتاب وكذلك الباحث فى ميدان المناهج على يقين من إن معدل تقدم التعليم فى البلاد العربية لن يتحسن بل سينخفض مستواه عما هو عليه الآن مالم نبادر بادخال التعديلات المناسبة وتغيير الابعاد التى تناولها هذا الكتاب .

لم يتطرق الى الذهن أن جميع العاملين فى المجال التربوى فى البلاد العربية يتعين عليهم ، أو يستطيعون القيام بتحليل النظم وتخطيط لها أو اجراء البحوث ، الا أننا نشعر بضرورة اسراع تنمية المهارات التطبيقية المختلفة لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وحتى يتمكن العاملون بدورهم من توفير ما تحتاج اليه المؤسسات من خبرات التحليل والتخطيط والبحث وتوفير ما يحتاجه هؤلاء الخبراء من مصادر ومراجع وخدمات للقيام بمسئولياتهم على خير وجه .

ومن الاهمية بدرجة كبيرة أن ترتبط جميع الاعمال والانشطة وما يبذل من جهد فى عمليات التحليل والتخطيط والبحوث والتطوير بالبيئة واطاراتها الاجتماعية والسياسية والدينية والاقتصادية مع تتبع ما يجرى خارج هذه البيئة من اتجاهات وفكر جديد ، ولا تقتصر ضرورة انتهاج هذه الاستراتيجات فى جهود التطوير على الدول العربية ، بل تتعداها الى الدول النامية الاخرى .

ويتسع مجال تطوير المناهج من منظور واسلوب النظم ، ليستوعب آفاقا لا حدود لها بما له من امكانات تفوق التصور ، ولذا ينبغى على وزارات التربية فى البلاد العربية والمؤسسات التربوية العالمية والاقليمية على المستوى العربى توفير الموارد البشرية والمادية واستغلالها بطريقة عملية ، والاخذ بالاتجاهات الجديدة فى تطوير المناهج ، والاستجابة لمطالب المجتمع العربى واحتياجاته وتطلعاته للتغيير والتقدم .

محتوى الكتاب

قائمة الاشكال

رقم الصفحة

*الباب الاول

لفصل الاول

* الباب الثانى

الفصل الخامس :

الباب الثالث

الفصل السابع :

الفصل الثامن :

Wittrock, M.C., and Wiley, D.E., The Evaluation of Instruction. Issues and Problems. New York, Rinehart and Winston Inc. 1970. pp. vii.

Zais, Robert S. Curriculum: Principles and Foundations. New York: Crowell, 1976.

Schaffarzik, Jon and Hampson, David H. Strategies for Curriculum Development. Berkeley, California: McCutcheon, 1975.

Schlesingers, J.R.; Systems Analysis and the Political Process. Santa Monica: Rand Corporation, June 1967.

Schmuck, Richard A., Runkel, Philip J., Arends, Jane H. and Arends, Richard I. The Second Handbook of Organization Development in Schools. Palo Alto: Mayfield Publishing Co., 1977.

Scriven, Michael. The Methology of Evaluation in Stake, Robert (Ed)., Perspective of Curriculum Evaluation, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Chicago: Rand McNally and Co., 1967. pp. 40-43.

Searles, John E. A System for Instruction. Scranton, Pa.: International Textbook Company, 1967.

Sergiovanni, Thomas J. Handbook for Effective Department Leadership. Boston: Allyn and Bacon, 1977.

Smith, R.C., The Design of Instructional Systems. Alexandria: George Washington University, Humrro: AD, 664, 054, Nov 1966.

Stake, Robert. "The Countenance of Educational Evaluation." Teachers College Record, 68, 523-540, April 1967.

Stake, R.E., Language Rationality and Assessment in Peatty. Witt (Ed)., Improving Educational Assessment and An Inventory of Measures of Affective Behaviour. (Washington D.C. Association for Supervision and Curriculum Development 1969).

Stufflebeam, Daniel. Educational and Decision Making. Itasca, Ill.Beacock Publishers, 1971.

Stufflebeam, Daniel L. "Meta-Evaluation." Speech presented at the Annual Meeting of the American Educational Association, Chicago, Illinois, 1974.

Sturges, A.W., "Forces Influencing the Curriculum." Educational Leadership 34, 1 (October 1976, pp. 40-43).

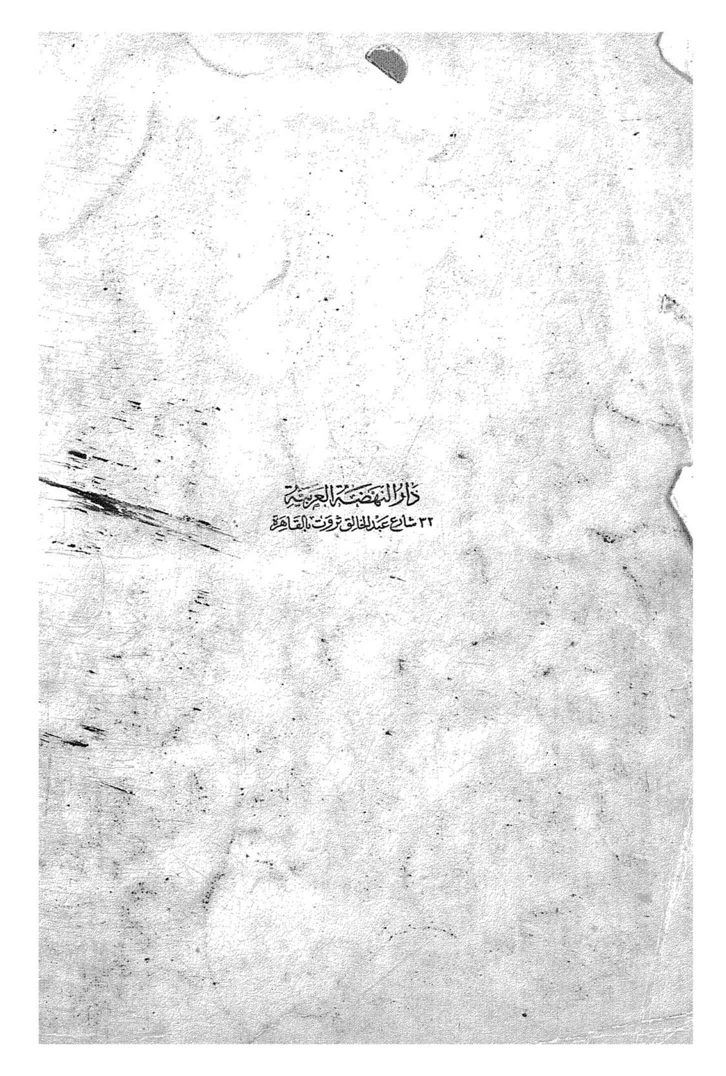
Taba, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt Brace Jevanovich, 1962.

Thayer, Lee. Communication and Communication Systems. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin, Inc., 1968.

Willis, Verna J. "Educational Technology: A Valuable 'Third Tonc e' in Second Language Classrooms." Educational Technology. Eng ood Cliffs, N.J.: Education Technology Publications, XIX, 8 (ust, 1979).

المراجع العربية

جابر عبد الحميد جابر ، طاهر عبد الرازق ، أسلوب النظم بين التعليم والتعلم – القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٧٨ ·


دار النهضة العربية
٣٢ شارع عبد الخالق ثروت بالقاهرة